

**Univerzita Karlova**  
Filozofická fakulta

Rigorózní práce

Motivace a prožitek *flow* u žáků hudebního oboru  
základní umělecké školy  
(teoreticko empirická analýza aspektů hlubokého  
zaujetí činností *flow*)

*Motivation and the flow experience of school of  
music' students  
( the theoretical-empirical analysis of high absorption  
activity aspect flow )*

studijní obor: Pedagogika

vedoucí rigorózní práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

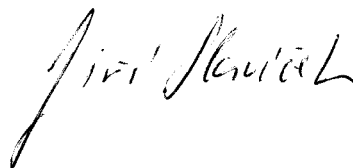
vypracoval:

Mgr. Jiří Slaviček

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové 12.7. 2009

Handwritten signature of Jiří Štencel in cursive script.

Velmi děkuji vedoucí rigorózní práce PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení, ochotu, se kterou mi předávala své zkušenosti a podnětné připomínky, jež byly ku prospěchu této rigorózní práce. Velmi děkuji také svým rodičům za podporu, kterou mi po celou dobu poskytovali.

## Obsah

Úvod .....	6
1. Teoretická část .....	8
1.1. Vymezení motivace ve struktuře obecné psychologie .....	8
1.2. Vymezení základních pojmů v teorii motivace .....	11
1.3. Vnitřní motivace .....	17
1.4. Vnější motivace .....	18
2. Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů podporujících motivaci <i>flow</i> .....	19
2.1. Motivační koncept <i>flow</i> .....	19
2.2. Koncept <i>flow</i> ve vztahu k vybraným teoriím motivace .....	34
2.3. Vnitřní a vnější předpoklady k aktivním hudebním činnostem a motivace <i>flow</i> .....	38
2.4. Motivace <i>flow</i> při hudebních činnostech a možnosti jejího rozvíjení .....	42
2.5. <i>Flow</i> motivace při práci učitele hudebního oboru ZUŠ .....	53
2.6. Hluboké zaujetí činností <i>flow</i> ve vztahu k osobnosti žáka (Big Five) .....	54
2.7. Vliv výchovně-vzdělávacího stylu učitele na prožitek <i>flow</i> u žáka .....	62
2.8. Vybrané ukázky konkrétních postupů podporujících motivaci <i>flow</i> v procesu ovládání hry na hudební nástroj .....	67
2.9. Koncept <i>flow</i> s ohledem na stávající přístupy a výsledky realizovaného výzkumu (vlastní reflexe teoretických a empirických nálezů) .....	83
3. Empirická část .....	86
3.1. Formulace výzkumného problému .....	86
3.2. Vymezení pojmu základní umělecká škola .....	87
3.3. Charakteristika školy, ve které byl proveden výzkum .....	88
3.4. Cíl výzkumného projektu .....	88
3.5. Vymezení výzkumného pole .....	88
3.6. Předvýzkum .....	91
3.7. Stanovení výzkumných hypotéz .....	92
3.8. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku .....	94



3.9. Metody a techniky výzkumu.....	94
3.10. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám .....	101
3.10.1. První část výzkumu – analýza motivace flow ve vztahu k osobnosti žáků hudebního oboru ZUŠ.....	105
3.10.2. Druhá část výzkumu – analýza jednotlivých faktorů souvisejících s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem z pohledu žáků hudebního oboru ZUŠ s vyšší a nižší četností výskytu motivace flow .....	114
 Závěr.....	128
Seznam použité literatury.....	130
Přílohy .....	134

## Úvod

Tématem rigorózní práce je oblast úzce související s mým povoláním učitele hry na kytaru na základní umělecké škole. Tímto tématem motivace žáků k hudebním činnostem a zejména pak její silnější forma, tzv. prožitek *flow*. Celá tato problematika se tedy odehrává v oblasti základního uměleckého vzdělávání.

Hudební vzdělávání má v naší zemi dlouholetou tradici, jejíž počátky sahají až do 17. století. Za dob Rakouska-Uherska vznikají městské hudební školy. Tímto krokem byl položen základ organizovanému hudebnímu vzdělávání. Celý proces formování uměleckého vzdělávání vyústil po roce 1989 do vzniku základních uměleckých škol, které se staly součástí systému na sebe navazujícího uměleckého vzdělávání.

V základní umělecké škole obdobně jako v celém školství zaujímá motivace ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu významné postavení. Motivace v oblasti základního uměleckého vzdělávání je však podle mého názoru klíčová. Důvodem je skutečnost, že docházka do základní umělecké školy nespadá do povinné školní docházky a tudíž zde existuje podstatně větší prostor k ukončení vzdělávání. Příčin stojících za odhlášením žáků z docházky do ZUŠ může být mnoho, ale nejčastější důvody, které mohou být v pozadí, souvisí se ztrátou motivace. Úloha učitele ZUŠ je tedy v otázce ovlivňování motivace žáka oproti ostatním typům škol mnohem viditelnější, protože nebaví-li dítě hra na hudební nástroj, v pololetí nebo na konci roku odchází.

Na základní umělecké škole se mohou žáci vzdělávat v hudebním, tanečním, výtvarném a dramatickém oboru. Otázka motivování žáků je samozřejmě důležitá ve všech zmíněných oborech. Jelikož vyučuji na ZUŠ předmět hra na kytaru, zajímá mne v této souvislosti především problematika motivace žáků hudebního oboru ZUŠ, konkrétně možnost intervence do struktury motivace mladého instrumentalisty prostřednictvím pozitivních hudebních zážitků. Novější teorie se zabývají otázkou radosti spojenou s maximálním nasazením všech schopností jedince a tento stav nazývají prožitek *flow* (nebo také hluboké zaujetí činností *flow*, stav plynutí či optimální prožívání).

Práce je rozdělena na teoretickou část, speciální teoretickou část včetně psychodidaktických motivačních postupů zvyšujících možnosti výskytu prožitku *flow* a empirickou část.

Část teoretická se věnuje teoretickému vymezení motivace a pojmů, které se k ní váží. Zde se již snažím uvádět teoretické poznatky do kontextu problematiky vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ.

Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů podporujících motivaci *flow* se zabývá teoretickými východisky motivačního konceptem *flow*, jeho vztahem k vybraným teoriím motivace a také zvažuje souvislosti mezi zájmy jedince a prožitkem *flow*. Dále je zde věnován prostor jednak otázce vlivu osobnostní charakteristiky žáka na jeho schopnost zažívat *flow*, jednak otázce vlivu výchovně-vzdělávacího stylu učitele na výskyt tohoto prožitku u žáka. Speciální teoretickou část uzavírá kapitola věnovaná vybraným ukázkám konkrétních postupů zvyšujících možnosti výskytu prožitku *flow* upraveným do prostředí hudebního oboru ZUŠ.

Část empirická se zabývá výzkumem motivace *flow* ve vztahu k osobnosti žáka a mírou vlivu vybraných faktorů souvisejících s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem na četnost a intenzitu prožitků *flow* žáků hudebního oboru ZUŠ při autoregulovaném cvičení na nástroj. Výsledky výzkumu jsou analyzovány a zpracovány graficky.

V této práci nahlížím na motivaci hlubokým záujetím činností *flow* z různých úhlů pohledu a snažím se na základě prostudované literatury vybrat ty aspekty, které přispějí k objasnění dané problematiky v kontextu hudebního vzdělávání na ZUŠ. Snažím se zpřístupnit učitelům hudby na ZUŠ a příznivcům hudebního vzdělávání novější směry (pozitivní psychologie) a vybrat z nich prvky, které je možné využít v pedagogické praxi. Zároveň dávám podnět k přemýšlení nad některými postupy zvyšujícími pravděpodobnost výskytu prožitku *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ. Prostřednictvím výzkumu se pak snažím zjistit, které jsou hlavní determinanty přispívající k tomu, že žák je plně zaujat hrou na hudební nástroj.

# 1. Teoretická část

## 1.1. Vymezení motivace ve struktuře obecné psychologie

Z důvodu zasazení motivačního konceptu *flow* do celkového kontextu obecné psychologie a ostatních motivačních teorií zde nejprve vymezíme pojem motivace a další pojmy vážící se k této problematice.

Motivace obecně je řazená do kategorie tzv. hypotetických konstruktů. Tento termín označuje skutečnost, podle níž uvedený pojem nemůžeme zpředmětnit a motivaci pouze odvozujeme z lidského chování. Zmíněný konstrukt nám napomáhá k vysvětlení takových jevů z reálného života, jako je pečlivě připravený žák na hodinu hudebního nástroje, nebo naopak žák, který přípravě nevěnoval náležitou pozornost. K. Balcar (1983) motivaci charakterizuje následovně: „*Označujeme jím hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince – snažení: tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle.*“<sup>1</sup> Jak jsme uvedli výše, pomocí pojmu motivace se snažíme přijít na to, „*proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal, nebo nedělal.*“<sup>2</sup>

Přínosným pro tuto práci se jeví úhel pohledu, který pojímá motivaci jako proces. V tomto směru uvádí svoji definici M. Nakonečný (1996): „*Motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení.*“<sup>3</sup> Tato definice nás vede k nahlížení na motivaci jako na zákonité, postupně na sebe navazující a vnitřně vzájemně propojené změny jevů uvnitř systému osobnosti. Vybízí nás k chápání pojmu jako nikdy nekončícího dění v psychice člověka.

---

<sup>1</sup> BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. str. 114

<sup>2</sup> LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X. str. 10

<sup>3</sup> NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7. str. 27

Jako východisko pro tuto práci se mi jeví nejvhodnější pojetí motivace v podání V. Hrabala, F. Mana, I. Pavelkové (1989): „*Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.*“<sup>4</sup>

Na základě uvedených pojetí lze o motivaci říci, že jde o faktory, které

- aktivují jedince,
- zaměřují jeho jednání určitým směrem,
- řídí průběh tohoto jednání,
- ovlivňují jeho vztahy k okolí.

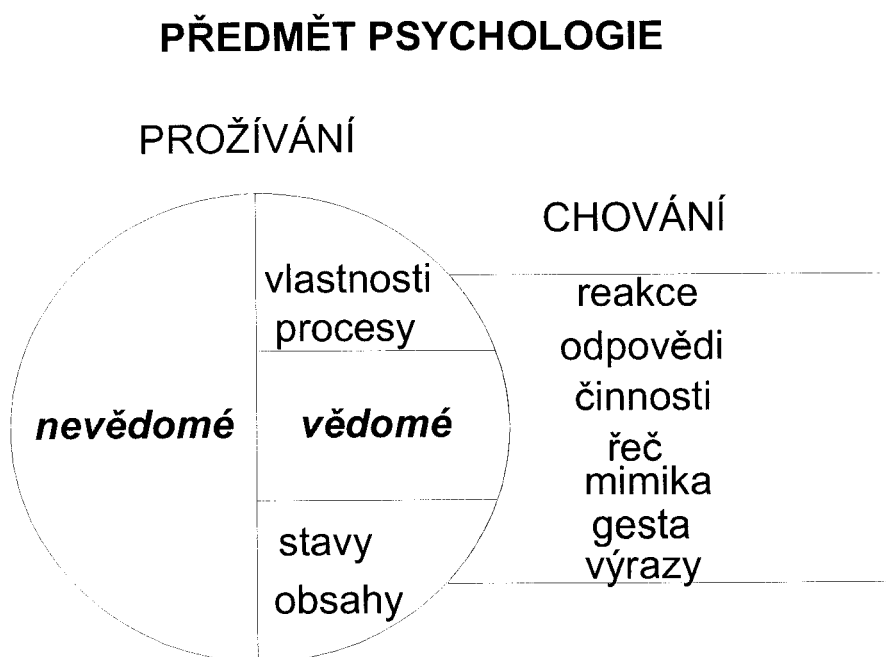
Analyzujeme-li tak zásadní pojem, jakým motivace bezesporu je, je zapotřebí vymezit teoretický rámec, ve kterém udělíme motivaci pevné místo. Tento rámec nám poslouží jako východisko – teoreticko metodologický základ – pro další práci. Nutné zjednodušení, kterého jsem si zde vědom, a které v této práci ještě mnohokrát uplatním, má opodstatněný základ. Určité zjednodušení sítě vztahů a interakcí napomáhá výzkumně uchopit danou problematiku.

Motivaci, jakožto *psychickou vlastnost*, můžeme pro zpřehlednění umístit ve struktuře vědního pole obecné psychologie do sekce „*prožívání*“ – a to „*prožívání vědomého*“. Je nutné v této souvislosti zmínit, že do motivační sféry zasahují i složky nevědomé, ale z výše zmíněných důvodů uchopení výzkumné problematiky budeme považovat tuto vazbu spíše za druhotnou. Psychické vlastnosti jsou pojmy, ve kterých převládá tzv. *dispoziční složka*<sup>5</sup>. Díky tomu jsou psychické vlastnosti složkou poměrně stabilní. Kategorie „psychické vlastnosti“ obsahuje tři dispozice (viz obr. 1). Nás především zajímá *dispozice k zaměřenosti*, pod níž patří *motivace*.

<sup>4</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 16

<sup>5</sup> V této práci vycházíme z Hrabalova pojetí termínu dispozice, a to ve smyslu dispozice (předpoklady) k činnosti. Dispozice označuje „*všechno latentní v lidské psychice, co – aktualizované – je psychickou činností a regulující složkou jednání*“. Autor se dále o tomto pojmu vyjadřuje jako o „*činnosti v klidu*“ (Hrabal, 1989, str. 19).

Obr. 1: Strukturální schéma vědního pole obecné psychologie<sup>6</sup>



Cílem této kategorizace je zřehlednění a vymezení oblasti, ve které se budeme pohybovat. Jak bylo řečeno na začátku této kapitoly, jsem si přitom plně vědom, že toto kategorizování je značně zjednodušené a do jisté míry problematické. Nebere totiž v úvahu komplexnost tohoto pojmu a vzájemné ovlivňování jednotlivých složek. Na druhou stranu nám umožňuje v souvislosti se záměrem této práce uvědomit si skutečnost, že má-li se u dětí rozvíjet motivace ke hře na hudební nástroj, je zde nutná přítomnost dispoziční složky – konkrétně dispozice k zaměřenosti. Tato dispozice je ovšem u žáků v různé míře rozvinuta. Na základě těchto poznatků můžeme usuzovat, že chce-li učitel nástroje vychovat dobrého muzikanta, musí kromě rozvíjení hudebních schopností a dovedností rozvíjet u žáka i dispozici k zaměřenosti – tedy motivaci. Rozvíjení a ovlivňování motivace je

<sup>6</sup> Zdroj: HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

samozřejmě nutné přizpůsobit úrovní rozvinutosti této dispozice, která je – jak jsme již zmínili – u každého žáka rozdílná.

Důležité je také to, zda budeme žáka orientovat na radost ze samotného cvičení na nástroj či spíše na výsledky a následky, které mu cvičení přinese. Touto problematikou, zejména pak radostí spojenou s hlubokým zaujetím ze hry na nástroj se budeme zabývat v následujících kapitolách.

## 1.2. Vymezení základních pojmů v teorii motivace

V souvislosti s analýzou prožitku *flow* a faktorů ovlivňujících tento typ prožitku u dětí navštěvujících hudební obor ZUŠ bych na tomto místě vymezil základní pojmy z oblasti teorie motivace. Tyto pojmy budou používány v průběhu celé rigorózní práce a usnadní čtenáři vhléd do celé problematiky. Základními pojmy v oblasti teorie motivace jsou POTŘEBY, INCENTIVY a MOTIV.

### Potřeby

Jedním ze základních pojmů ve všech teoriích motivace jsou **potřeby**. Potřeby jsou považovány za dispoziční motivační činitele. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu (homeostázy) organismu. Mohou být vrozené nebo naučené. Potřeby se vyskytují ve velmi složitých vzájemných vztazích.

### Potřeby primární (fyziologické)

Primární potřeby jsou vývojovým základem, který je vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Patří mezi ně potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se

bolesti, sexuální potřeba a další. Charakteristické pro ně je, že jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip.

Princip homeostázy spočívá v tomto sledu (Balcar 1983): NEROVNOVÁHA => PUZENÍ => VZNIK POTŘEBY => USPOKOJENÍ POTŘEBY. Organismus se nachází v nerovnovážném stavu a tuto informaci vyšle v podobě nepříjemných pocitů do mozku. Mozek tuto informaci vyhodnotí a ve formě neurčitého PUZENÍ se snaží najít příčinu tohoto stavu. Pokud se mu tuto příčinu podaří najít, dochází ke konkretizaci nerovnováhy (např. pocit hladu) a vzniká tím potřeba s tímto stavem něco udělat (v našem případě vyhledat potravu). Podaří-li se organismu nasytit, dochází k uspokojení potřeby a tím k návratu ztracené rovnováhy. V této souvislosti lze konstatovat, že mnozí lidé jsou schopni primární potřeby – konkrétně např. výše zmíněnou potřebu potravy – potlačit z důvodu potřeb jiných. Mohou např. držet dietu, aby byli štíhlí a krásní. Tímto se dostáváme k tzv. potřebám sekundárním.

### **Potřeby sekundární (psychické)**

Lze říci, že „lidskou nadstavbou“ jsou potřeby sekundární. Utvářejí se v průběhu vývoje dítěte a jak již bylo zmíněno, jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory. Podléhají vlivům učení a patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, estetické potřeby, seberealizace a další.

Sekundární potřeby nás budou tedy v kontextu naší práce zajímat nejvíce. Vždyť právě umění nachází svůj smysl v uspokojování estetických potřeb, jako je například potřeba souměrnosti a krásy. A z umění právě hudba umí podle mého názoru nejvýstižněji zprostředkovat recipientům duševní stavy a city, na které slova nestačí. Mohou se potom do hudby natolik pohroužit, že přestanou vnímat okolní dění, ubíhající čas i sami sebe. Poté co tento stav skončí, cítí se šťastní a tento zážitek se pro ně stává natolik příjemným, že si ho přejí zažít znovu. Tímto zážitkem a jeho vztahem k osobnosti žáka a k výchovně-vzdělávacímu stylu pedagoga se budeme zabývat v empirické části.



Nyní se zaměřím na to, jak se nahlíží na potřeby z pohledu estetického a hudebně psychologického. V této souvislosti je podle Poledňáka možné „(bez výraznější hierarchizace) hudbu uvést v souvislost s četnými potřebami, např. potřebou činnosti, pohybu, změny, smyslových dojmů, citového vzrušení, organizování (zvukového materiálu), výkonu, exhibice, napodobování, hry, v poněkud jiné rovině pak potřebou bezpečí, sounáležitosti a lásky (být ve skupině, být milován), uznání (být obdivován, mít respekt, moc atp.), sebeaktualizace (seberealizace, tj. realizace schopností, záměrů atp.).“<sup>7</sup> Jak je z výše zmíněného patrné, mohou si žáci na hudebním oboru ZUŠ saturovat hudbou nejrozličnější potřeby.

V souvislosti s potřebami bych rád upozornil ještě na jeden aspekt. Většinu potřeb v kontextu současné civilizace totiž nemůžeme uspokojit ihned, „musíme čekat – stanovovat si cíle, formovat projekty k dosažení cíle a postupně o ně usilovat (Nuttin 1980). Střednědobé a dlouhodobé cíle se pak v řadě případů stávají silnějšími než aktuální potřeby“<sup>8</sup>. Vzhledem k tomu, že ovládnutí hry na hudební nástroj je procesem dlouhodobým, měli by být žáci hudebního oboru na ZUŠ formováni také směrem k dlouhodobějším cílům – k perspektivní orientaci<sup>9</sup>.

### Pojetí potřeb podle A.H. Maslowa

Na to, jak vnímáme potřeby v kontextu motivačních teorií, má významný vliv A. H. Maslow (1908 – 1970). Maslow byl představitelem humanistické psychologie, která akcentuje přirozenost, obrazotvornost a seberealizaci člověka. Maslowův popisný model motivace má hierarchickou podobu. První čtyři potřeby nazýváme nedostatkové, potřeby na pátém až sedmém místě pak růstové.

---

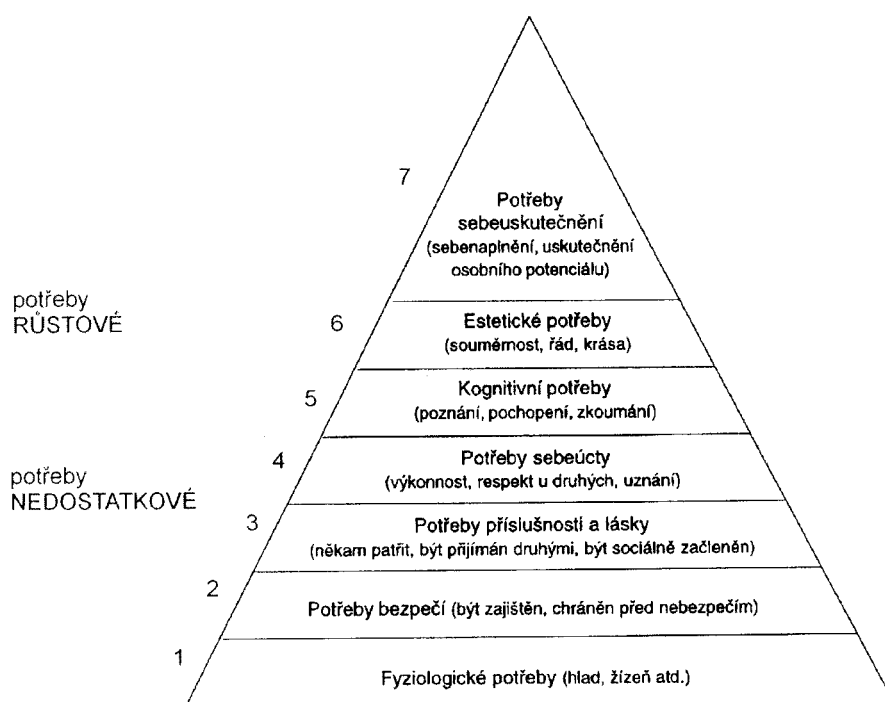
<sup>7</sup> POLEDŇÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984. str. 288, 289

<sup>8</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 14

<sup>9</sup> PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

Z hlediska této práce je důležitá skutečnost, že nedostatkové potřeby, umístěné na nižším stupni hierarchie, vznikají z nedostatku a energie vynakládána jedincem je směrem k odstranění tohoto stavu. Oproti tomu potřeby růstové jsou vývojově mladší, ovlivněny prostředím, ve kterém jedinec žije.

**Obr. 2: Maslowova hierarchie potřeb<sup>10</sup>**



Nás budou zajímat v souvislosti s hudební motivací v Maslowově hierarchii potřeb zejména potřeby růstové. Jako hlavní se z nich jeví estetické potřeby a potřeby sebeuskutečnění. Jak je patrné z obrázku, jsou tyto potřeby v hierarchii nejvyšší. Ovládnutí hry na hudební nástroj vyžaduje dlouhodobou a systematickou přípravu dítěte, vytrvalost a tudíž je umění hry na něj vysoce ceněno jak v očích rodičů tak v očích společnosti. Z výše zmíněných důvodů je tato činnost vhodná jako prostředek uskutečnění vlastního potenciálu mladého muzikanta. Hudbou aktualizují

<sup>10</sup> Obrázek převzat (a částečně upraven) z: FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8. str. 215

mnozí žáci své hudební schopnosti a nástrojové dovednosti, které jsou jim právě nejvlastnější a jejichž naplnění je provázeno pocity radosti a zadostiučinění.

V hudebních činnostech, které jim rozvinuté schopnosti umožňují, rozvíjejí svou hudební tvořivost, citovou a intelektuální stránku své osobnosti. V kolektivních hudebních činnostech (sborovém zpěvu, instrumentální hře) pak posilují mezilidské kontakty.

Vraťme se nyní zpět k Maslowově teorii potřeb. V době kdy A. H. Maslow sestrojil tuto pyramidu, předpokládal, že má-li vzniknout u jedince vyšší potřeba, musí být nejprve uspokojeny všechny potřeby umístěné hierarchicky níže. Tato domněnka je v dnešní době do jisté míry překonaná. Podíváme-li se do oblasti umění, mnozí jedinci, jimž se nedostávala potřeba sounáležení a lásky, si tento nedostatek kompenzovali prostřednictvím potřeb estetických a potřeby seberealizace. Lze konstatovat, že někteří jedinci mohli být schopni veškerou psychickou energii investovat do činností s hudbou spojených. Tento zážitek jim potom dodával radost ze života.

### **Hudba jako prostředek k sebeuskutečnění jedince**

Hudba může hrát roli v životě člověka jako prostředek k jeho sebeuskutečnění. Tímto termínem myslíme v souladu s Maslowem stav, kdy dochází k naplnění - někdy i subjektivnímu - potenciálu člověka, že jeho snažení a život má smysl. Jedinec se plně ztotožňuje s tím, co dělá a tato práce ho naplňuje. Většina výkonných hudebníků tento pocit prožívá. Pro získání tohoto pocitu se člověk nemusí stát nutně profesionálním muzikantem. Mnozí lidé, jimž je hudba koníčkem, stav sebeuskutečnění v souvislosti s aktivním provozováním hudby prožívají. Tito lidé jsou ochotni na sobě stále pracovat a odměnou jim je za to radostný zážitek splnutí s danou činností. Koncept sebeuskutečnění není nepodobný konceptu hlubokého zaujetí činností – *flow*. Vztahem těchto dvou koncepcí k hudbě se budeme ještě zabývat.

Potřeby jsou zejména v pedagogicko – psychologické literatuře děleny i jiným způsobem, než nám je prezentuje výše zmíněná pyramida. Další možnosti rozdělení,

kteřé nám také pomohou k objasnění konceptu *flow*, budou analyzovány v kapitole 2.1.

### **Incentivy**

Incentivy jsou jedním z dalších pojmů vztahující se k teorii motivace. Považují se za vnější podněty, které jsou schopny vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Důležité je také zmínit fakt, že mohou být pozitivní i negativní. Pokud se zaměříme na pozitivní incentivy, chování jedince je u tohoto typu směrem k nim. U negativních incentiv směřuje chování člověka směrem od nich. Jednou z typických incentiv uměleckého školství je veřejné vystoupení žáka. Je to zároveň příklad, kdy se mohou objevit oba typy incentiv. Záleží na převládajícím typu výkonové motivace žáka. Převládá-li u žáka potřeba úspěšného výkonu, dominuje u něho chování směrem k této incentivě, tedy k veřejnému vystoupení. Žák se na vystoupení těší. Dominuje-li však u mladého muzikanta potřeba vyhnutí se neúspěchu, bude jeho chování směřovat směrem od této incentivy (veřejného vystoupení). Žák si bude pravděpodobně říkat „už aby to bylo za mnou“. Chování žáků s převažující potřebou vyhnutí se neúspěchu směrem od incentivy, kterou je v tomto případě veřejného vystoupení, je patrné zejména na konci vystoupení, kdy téměř nenechá doznít poslední tón nebo akord dané skladby, rychle se ukloní a rychle mizí z koncertního pódia.

O incentivách můžeme také mluvit i v jiném kontextu. Jestliže je pro jedince daná činnost – např. cvičení na nástroj – dostatečně nosným vnějším podnětem, u níž nemyslí primárně na výsledky a následky, které mu v budoucnu přinese, můžeme zde hovořit o incentivě specifické pro činnost. Pokud však mladý hudebník cvičí proto, aby zahrál dobře na hodině nástroje, hovoříme o incentivách vztahujících se k budoucím událostem<sup>11</sup>. Incentivám specifickým pro činnost – konkrétně pro autoregulované cvičení na hudební nástroj, se budeme zabývat v kapitole 2.1.

---

<sup>11</sup> RHEINBERG, F. Motivation. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. ISBN 3-17-018464-4. str. 144, 145

## Motiv

V souvislosti s teorií motivace je třeba také zmínit pojem motiv. Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzena (aktualizována) potřeba. Panuje všeobecná shoda v tom, že je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. „*Na základě vzájemné interakce potřeb a odpovídajících incentív (je-li potřeba vzbuzena) vzniká a vyvíjí se motiv, který je již v těsném vztahu k chování člověka (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).*“<sup>12</sup> Podíváme-li se opět na problematiku veřejného vystoupení a zmíněného „prchajícího“ žáka z pódia, bude asi jeho motivem k „útěku“ skutečnost, že se na pódiu necítí úplně nejlépe. Jeho důvodem k jednání je zbavení se nepříjemného stavu zapříčiněného incentivou veřejného vystoupení, která interaguje s výkonovou potřebou vyhnout se neúspěchu.

Závěrem této kapitoly dodejme, že motivem může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání (např. potřeby, zájmy, hodnoty, myšlenky, cíle, které si člověk uvědomuje). Prožitkem *flow* jakožto motivem ke hře na hudební nástroj se budeme zabývat v dalších kapitolách.

## 1.3. Vnitřní motivace

V našem případě považujeme za vnitřní motivaci stav, kdy žák hraje na hudební nástroj pro vlastní potěšení, hudba a tóny vycházející z jeho nástroje mu dělají radost a uspokojují tak jeho potřebu činnosti, estetických prožitků, seberealizace atd. Vnitřní motivace má několik nesporných výhod. Díky tomu, že jedinec dělá danou činnost kvůli ní samé, je jeho chování a myšlení tvořivější a pružnější. Je to dáno skutečností, že člověk může veškerou svou duševní energii investovat do dané činnosti a nemusí se o ni dělit pozorností na jiné potřeby. Tím se samozřejmě zvyšuje schopnost kreativního myšlení a činnost jde hladce a plynule.

V souvislosti s touto prací se budeme zabývat intenzivní podobou vnitřní motivace – motivací *flow*.

---

<sup>12</sup> PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 13

## 1.4. Vnější motivace

Vnější motivace se projevuje tím, že jedinec nevykonává danou činnost pro ni samotnou, ale proto, aby si uspokojil jiné, na ní nezávislé potřeby. Také jde o to, že jedinec je motivován spíše zvnějšku, vnějšími podněty. Chování se tak stává oproti vnitřní motivaci méně pružným s nižším kreativním potenciálem. Při vnější motivaci totiž část mozkové kapacity přebírá pozornost na ty potřeby, které si prostřednictvím dané činnosti jedinec uspokojuje. V našem případě například dítě, které si cvičením na nástroj uspokojuje potřebu afiliace – pozitivních vztahů s rodiči. Své soustředění musí totiž dělit mezi hru na nástroj a myšlenkami na radost rodičů. Nemůže tudíž plně využít svých potenciálních schopností. Důležité je ale mít stále na paměti, že vnitřní a vnější motivaci nelze od sebe striktně oddělit. Na základě posledních výzkumů se předpokládá, že vnější motivace nesnižuje motivaci vnitřní. V mnoha případech se prostřednictvím vnější motivace zvyšuje i motivace vnitřní. Nejčastějším případem je situace, že žáka motivuje zčásti hudba samotná – tedy vnitřní motivace, zčásti spolužáci v orchestru nebo v kapele a také rodiče a učitel, kteří ho v jeho úsilí podporují. Mírou vlivu těchto determinant jsme se zabývali v diplomové práci (J. Slaviček 2008).

V následující části je věnována pozornost teoretické analýze motivace *flow*, jejím vztahem k vybraným teoriím motivace a také jsou zvažovány souvislosti mezi zájmy jedince a prožitkem *flow*. Zabýváme se otázkou vlivu osobnostní charakteristiky žáka na jeho schopnost zažívat *flow* a také otázkou vlivu výchovně-vzdělávacího stylu učitele na výskyt tohoto prožitku u žáka. Speciální teoretickou část uzavírá kapitola věnovaná vybraným ukázkám konkrétních postupů zvyšujících možnosti výskytu prožitku *flow* upraveným do prostředí hudebního oboru ZUŠ.

## 2. Speciální teoretická část včetně psychodidaktických motivačních postupů podporujících motivaci *flow*

### 2.1. Motivační koncept *flow*

Motivační koncept *flow* má svůj původ v humanistické psychologii, konkrétně u A. Maslowa zejména díky jeho popisu **vrcholného zážitku**. Ten souvisí s jeho hierarchickým modelem motivace (viz kapitola 1.2.), zejména pak s hierarchicky nejvýše postavenou potřebou seberealizace či sebeaktualizace. „Na základě výzkumů zjistil, že vrcholný zážitek je možné charakterizovat takovými vnitřními stavy, jako je výjimečně intenzivní pozornost jedince na vnímání objektu, kompletní pohlčení zážitkem, dezorientace v čase a prostoru, fyzické propojení s tím, co je vnímáno...“<sup>13</sup>

Na humanistickou psychologii navazuje tzv. pozitivní psychologie, jejíž vznik se datuje její deklaraci v USA v roce 2000. Mezi hlavní osobnosti tohoto proudu patří M. Csikszentmihalyi, M. Seligman, J. Gilhamová a další. Tímto novodobým směrem se zabývá J. Mareš (2001): „Pozitivní psychologie je nepřesné označení, které spíše akcentuje její zaměření, vizi a usiluje o přesnější definování jejích jednotlivých atributů. Deklaruje se jako věda o pozitivních individuálních rysech, pozitivních životních zážitcích a zkušenostech, pozitivně fungujících společenstvích a institucích.“<sup>14</sup>

<sup>13</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7. str. 188

<sup>14</sup> MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, roč. XLV, č. 2, s. 97. ISSN 0009-062X. str. 102

Připomeňme jen, ve které z časových dimenzí pozitivní psychologie se nachází koncept flow:<sup>15</sup>

- **minulost:** pocit subjektivní pohody, zdraví až blaha (obtížně přeložitelný termín („well-being“), spokojenost s dosavadním životem;
- **současnost:** pocit štěstí („happiness“) a vrcholného zážitku (*flow*);
- **budoucnost:** naděje („hope“), optimismus.

J. Mareš (2001) se dále zabývá rozdíly mezi humanistickou a pozitivní psychologií. Odvolává se na myšlenky M. Seligmana, který „tvrdí, že existuje přinejmenším jeden podstatný rozdíl: Maslow i Rogers zaujímali spíše negativní postoje vůči empirickým výzkumům; ve svých pracích a časopisech tento proud ignorovali, nebyla tam žádná „exaktní věda“, neboť šli jinými cestami. Naproti tomu pozitivní psychologie buduje na základech, které položily přísné vědecké výzkumné projekty v rozmezí již nejméně 60 let.“<sup>16</sup>

S ohledem na výše zmíněné okolnosti je jedním z cílů této práce přispět k objasnění problematiky časové dimenze „současnost“ v pozitivní psychologii, ve které je zkoumán právě koncept *flow*. Cílem této práce je také využití novějších pohledů pozitivní psychologie v oblasti základního uměleckého vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ.

Prožitek *flow* (nebo také hluboké zaujetí činností *flow*, stav plynutí či optimální prožívání) je pojem, který jako první popsal americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi (1975, 1999). Jedná se o „nereflexivní, úplný vznik prožitku při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. Takový stav bývá většinou prožíván jako příjemný. Csikszentmihalyi objevil tento stav, když se dotazoval osob, které byly zaujaty určitou činností (tanec, horolezectví), aniž by za to dostávaly konvenční odměnu.“<sup>17</sup>

<sup>15</sup> MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, roč. XLV, č. 2, s. 97. ISSN 0009-062X. str. 102

<sup>16</sup> MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, roč. XLV, č. 2, s. 97. ISSN 0009-062X. str. 103

<sup>17</sup> ŘEPKA, E. *Flow* optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové sportovní aktivitě. *Studia Kinanthropologica*, 2002, roč. 38, s. 21. ISSN 1212-1428. str. 22



Uvedeme-li tyto okolnosti do vztahu s prostředím hudebního oboru ZUŠ, lze konstatovat, že analýza tohoto prožitku v kontextu hudebního vzdělávání může být podnětným příspěvkem k této problematice. Jestliže by bylo možné ovlivnit podmínky pro navození prožitku *flow* ze strany učitele, přispěly by tyto intervence i ke kvalitnějším a hodnotnějším uměleckým zážitkům mladých muzikantů. Vzhledem k tomu, že docházka do základní umělecké školy nespadá do povinné školní docházky, existuje zde podstatně větší prostor k ukončení vzdělávání. Příčin stojících za odhlášením žáků z docházky do ZUŠ může být mnoho, ale nejčastějším důvodem, který může být v pozadí, souvisí se ztrátou motivace. Úloha učitele ZUŠ je tedy v otázce ovlivňování motivace žáka oproti ostatním typům škol mnohem viditelnější, protože nebaví-li dítě hra na hudební nástroj, v pololetí nebo na konci roku odchází. Dle našeho názoru by bylo možné na základě znalostí problematiky motivace *flow* ovlivňovat i motivaci žáků učících se hrát na hudební nástroj. Touto problematikou se budeme zabývat v dalších kapitolách.

### **Teoretická východiska konceptu *flow***

M. Csikszentmihalyi (1996) vychází z fenomenologického modelu vědomí a teorie informací. Zmíněný autor chápe vědomí jako „subjektivně prožívanou realitu“ a zároveň jako „intencionálně uspořádané informace“ přičemž hlavní úlohu připisuje procesům spojeným s pozorností. Fenomenologické pojetí vědomí „*pracuje přímo s událostmi – jevy, fenomény – tak jak je zakoušíme a interpretujeme, spíše než aby se soustřeďovalo na anatomické struktury, neurochemické procesy nebo na nevědomé účely, které umožňují existenci těchto dějů.*“<sup>18</sup> Z teorie informací vybírá určité principy, které zahrnují znalosti toho, jakým způsobem jsou „*zpracovávány, ukládány a používány údaje našich smyslů – tedy dynamiky pozornosti a paměti.*“<sup>19</sup> Podle M. Csikszentmihalyiho v rámci tohoto schématu znamená dynamika vědomí proces, při kterém se v mysli individua odehrávají určité specifické vědomé události,

<sup>18</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu? Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 46

<sup>19</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu? Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str.46

mezi něž autor zařazuje počitky, pocity, myšlenky a záměry. Důležitá se přitom jeví skutečnost, že je daný jedinec schopen řídit jejich směr.

### **Neuronální výpočetní teorie vědomí a koncept *flow***

I přesto, že se M. Csikszentmihalyi do jisté míry vyhýbá v teorii optimálního prožívání analýze anatomických struktur a neurochemických procesů, lze pohled na tyto děje považovat za jisté obohacení této práce. Přínosným se z tohoto úhlu pohledu jeví analýza teorie vědomí jako zpracovávání informací. F. Koukolík (2003) považuje za přínosný teoretický přístup tzv. neuronální výpočetní teorii vědomí. Tato teorie předpokládá, že mozek a vědomí jsou jeden celek. Tento celek je charakterizován:

- **Architekturou neuronálních systémů**
- **Spojeními mezi mozkem a ostatním tělem**
- **Výpočetní činností mozku**

Lze konstatovat, že podle této teorie je vědomí a mozek „*líc a rub téže mince, stejně jako jsou neoddělitelným rubem a lícem stavba (anatomie) a funkce (fyziologie) mozku.*“<sup>20</sup>

Autoři této teorie vycházejí z představy, na základě které mají poznávací procesy čtyři složky:

- **Poznávací neboli kognitivní jednotky (moduly),**
- **Schémata**
- **Tvorbu pořadí akcí**
- **Systém dohledu (*supervisory attention system, SAS*)**

První tři složky poznávacího procesu se vztahují k rutinním, naučeným činnostem. „*Systém dohledu (SAS) je řídicí neboli exekutivní systém, jenž může úměrně okolnostem změnit rutinní, automatizovanou akci na akci nerutinní.*“<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> KOUKOLÍK, F. *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0. str. 293

<sup>21</sup> KOUKOLÍK, F. *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0. str. 293

Základními vstupními jednotkami v poznávacích procesech mohou být například zrakový či sluchový modulus. Činnost modulů kontrolují schémata tvořená sítí propojených neuronů. Schémata se podobají rutinnímu programu, jejich činnost je naučená a „*je aktivována buď vstupem smyslových informací nebo činností jiných schémat nebo činností systému dohledu.*“<sup>22</sup> Jednotlivá schémata se podílejí na správné volbě pořadí akcí tím, že se vzájemně inhibují v případě výběru relevantního schématu zajišťujícího optimální chování nebo myšlení. Systém dohledu je schopen aktivovat a tlumit schémata a „*spolupodílí se na řazení činnosti schémat do správného pořadí, sleduje úroveň aktivity schémat a kontroluje logické procesy „jestliže – pak“.*“<sup>23</sup>

V souvislosti s teorií optimálního prožívání lze na základě výše zmíněného konstatovat následující: Aktivace systému dohledu zvyšuje koncentraci na danou činnost a tím snižuje možnost jedince přemýšlet o věcech netýkajících se bezprostředně vykonávané činnosti. Jsou-li však aktivovány pouze první tři složky poznávacího procesu, může jedinec vykonávat danou činnost automaticky a přitom myslet na něco jiného. Lze tedy konstatovat, že systém dohledu je při prožitku *flow* aktivován.

### **Flow jako incentiva specifická pro činnost**

Existují modely motivace, které chápou učební motivaci jako proces. F. Man a E. Řepka (2005) referují o procesuálním modelu motivace formulovaném Heckhausenem (1980). Sekvence tohoto modelu *flow* je „*SITUACE → JEDNÁNÍ → VÝSLEDEK → NÁSLEDKY*“. Uvedení autoři dále konstatují: „*Takto pojatý Heckhausenův procesuální model umožňuje vysvětlit „big three in motivational psychology“ (velkou trojku v motivační psychologii, tzn. motiv výkonu, motiv afiliace*

---

<sup>22</sup> KOUKOLÍK, F. *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0. str. 293

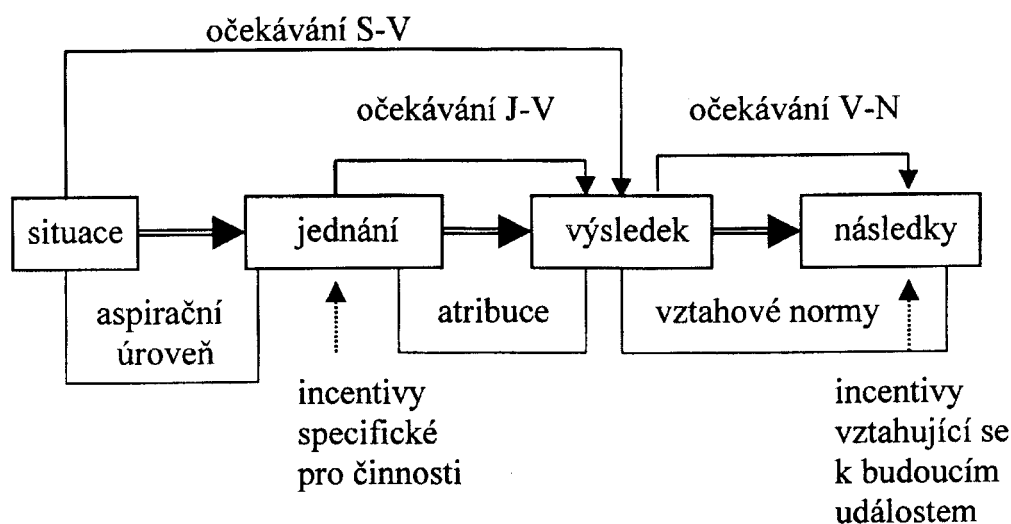
<sup>23</sup> KOUKOLÍK, F. *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0736-0. str. 294

a motiv moci).<sup>24</sup> F. Rheinberg (1989) uvedený model rozšířil o incentive, které mohou být zakotveny buď v sekvenci „JEDNÁNÍ“ nebo „NÁSLEDKY“ (obr. 3). O incentivech zakotvených v „JEDNÁNÍ“ mluví jako o **incentivách specifických pro činnosti** (Tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize), o incentivech zakotvených v „NÁSLEDKÁCH“ hovoří jako o **incentivách vztahujících se k budoucím událostem** (Anreize künftiger Umwelt- u. Binnenzustände)<sup>25</sup>.

Vztáhneme-li tyto skutečnosti na teorii optimálního prožívání, nachází se motivace *flow* v oblasti **incentiv specifických pro činnosti** (Tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize). To znamená, že samotné ponoření do činnosti je dostatečně silnou incentive k tomu, aby udržovalo motivaci určitým směrem i po dlouhou dobu.

V souvislosti s hudebním vzděláváním na ZUŠ lze konstatovat, že jedním z důležitých cílů tohoto typu vzdělávání je, aby se „JEDNÁNÍ“ - v tomto případě tedy aktivní hudební činnost - stalo pro žáky tak příjemným zážitkem, aby tuto činnost vyhledávali pro zážitek samotný.

**Obr. 3: Dva druhy incentive v Rozšířeném modelu výkonové/učební motivace (podle Rheinberga, 1989, s. 14)<sup>26</sup>**



<sup>24</sup> MAN, F.; ŘEPKA, E. Výkonová motivace a *flow* prožitek: kompatibilita nebo kontraverze. In KIRCHNER, J. (ed). *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 75 – 84. ISBN 80-7044-699-4. str. 75

<sup>25</sup> RHEINBERG, F. Motivation. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. ISBN 3-17-018464-4. str. 144, 145

<sup>26</sup> Model převzat z: MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Flow* a některé další motivační koncepty. In *Sociálne procesy a osobnosť*. Košice: SAV, 2002, s. 193 – 203.

Následující část se zabývá definicí prožitku *flow* z formálního hlediska a problematikou „self“ ve vztahu k teorii optimálního prožívání. Tyto skutečnosti následně zasazuje do kontextu hudebního vzdělávání na ZUŠ.

### Formální definice prožitku *flow*

Tato kapitola se věnuje formální definici optimálního prožitku. Řepka, Man (2002) v této souvislosti uvádějí, že se jedná o uspořádaný stav vědomí. Tito autoři dále uvádí: „Uspořádání závisí na určité charakteristice toku informací. Je-li informací příliš mnoho nebo příliš málo, jsou-li nesourodé nebo protismyslné, vědomí si s nimi nedokáže poradit a důsledkem budou různé formy vnitřního stresu. Pozornost se stává nepředvídatelnou a nezpracovává informace efektivně.“<sup>27</sup> Učitel hudebního nástroje by v této souvislosti tedy měl při výuce citlivě reagovat na signály, které žák vědomě i nevědomě vysílá a na základě těchto signálů volit obtížnost skladeb či cvičení.

Citovaní autoři se dále zabývají otázkou jak chápe Csikszentmihaliy pojem „self“. Dospívají k názoru, že: „Csikszentmihaliy (1985) chápe „self“ jako otevřený systém. Procesy otevřeného systému předpokládají existenci vnitřně organizovaného systému self interagujícího s prostředím. „Self“ je informace organismu o vlastních stavech a vytváří se kolem záměrů nebo cílů tvořících osu pro třídění informací o sobě samém. Obsahem informací jsou události ve vědomí, tudíž „self“ je rovněž obsahem vědomí.“<sup>28</sup>

Z hlediska vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ, bude například právě odehrané sólo v podobě improvizace mladého jazzmana při koncertě součástí jeho „self“. Do této improvizace vloží kus ze svého „já“ – to, co zahraje, vypovídá o jeho pocitech o něm samém. Nebo jiný příklad. Když se opravdu podaří vybrat konkrétnímu žákovi hudební nástroj takřikajíc „jemu na míru“, může být dle mého názoru nástroj součástí jeho „self“. Žáka baví hrát na nástroj, je nadšený ze zvuku, který jeho nástroj vytváří, může mu být příjemná v rovině kinestetické i tvorba tónu na nástroji (příjemný pocit

<sup>27</sup> ŘEPKA, E.; MAN, F. *Flow a optimální prožitek ve sportu*. In HODANĚ, B. (ed.). *Volný čas a jeho současné problémy*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 151 – 156.

<sup>28</sup> ŘEPKA, E.; MAN, F. *Flow a optimální prožitek ve sportu*. In HODANĚ, B. (ed.). *Volný čas a jeho současné problémy*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 151 – 156.

pojící se s dotyky konečků prstů na struny kytary, či kláves u klavíru atd.). Nástroj se může stát pro žáka prostředkem k vyjádření jeho pocitů, nebo může umocňovat jeho náladu. Pokud se nachází např. v dobré náladě, zahraje si na nástroj veselou rychlou skladbu, nebo naopak při smutné náladě si zahraje skladbu lyrickou, pomalou.. Nejzřetelněji se dle mého názoru projeví skutečnost, že nástroj (či spíše hudba obecně) je podstatnou součástí „self“, když jedinec vypovídá o tom, že hudba je jeho život. O tom často mluví nejen profesionální hudebníci, ale i nadšení muzikanti, jimž je hudba „pouze“ koníčkem.

### **Komponenty prožitku *flow***

Nyní se věnujme šesti znakům/komponentám, které jsou uvedeny v literatuře jako předpoklad pro navození prožitku typu *flow*.

(modifikované podle Csikszentmihalyi 1975, Rheinberg 2002, s. 153)

1. *„Požadavky na to, jak má člověk jednat, a zpětná vazba o tom, jak jedná, jsou vnímány a prožívány jako samozřejmé, jasné, bez nutnosti nějakého podrobného vysvětlování. Člověk v průběhu činnosti „ví“, co má správně udělat, a nemusí o tom přemýšlet.*
2. *Člověk se cítí optimálně vytížen. I přes vysoké požadavky na svou činnost má pocit, že na úkoly stačí, že má průběh činnosti pod kontrolou.*
3. *Průběh činnosti prožívá jako bezproblémový, hladký. Jednotlivé kroky přecházejí plynule jeden do druhého, jedna fáze navazuje na další, jako by dění běželo samo, řízeno vlastní vnitřní logikou (právě z této komponenty pravděpodobně vzniklo označení *flow*).*
4. *Koncentrace přichází sama od sebe, velmi přirozeně, jako dýchání. Dochází k vytěsnění všech myšlenek, které bezprostředně nesouvisí s aktuální činností, s autoregulací prováděné činnosti.*
5. *Vnímání a prožívání času je značně pozměněno. Hodiny běží jako minuty.*
6. *Člověk je zcela ponořen do vlastní činnosti (jeho „já“ splývá s prováděnou činností“. Ztrácí potřebu uvědomovat si sám sebe*

*a přemýšlet o činnosti, kterou provádí (ztráta reflexivity a sebeuvědomění).“<sup>29</sup>*

Z výše zmíněných předpokladů pro navození *flow* motivace je pravděpodobné, že má-li se mladý muzikant do tohoto stavu dostat, je zapotřebí, aby měl dostatečně osvojené dovednosti a také znalosti určitého postupu. Problematikou navozování prožitku *flow* se hlouběji zabýváme v kapitole 2.8.

### **Vrcholný zážitek v hudbě a prožitek *flow***

Fenomémem *flow* v oblasti hudební vědy se zabývá M. Franěk (2005), který upozorňuje, že Maslow (1976) považuje hudbu a zejména velká díla klasiků za nejsnazší cestu k prožitku vrcholných zážitků. M. Franěk dále referuje o výzkumu Gabrielssona a jeho spolupracovníků (Gabrielsson a Lindström, 1993). Tito autoři provedli výzkum, jehož se zúčastnilo asi 800 osob různého věku. Respondenti měli za úkol vzpomenout si na nejsilnější požitek hudby, který kdy za svůj život měli. Většina dotazovaných byli nehudebníci, kteří preferovali nejrozličnější hudební styly a žánry. Výzkumníci získaný materiál analyzovali a poté rozdělili uvedené zážitky do šesti kategorií. Reakce, které jsou součástí prvních čtyř kategorií, jsou obsaženy i u běžného prožitku hudby. Rozdíl je u výjimečně silného hudebního prožitku především v jejich intenzitě. Pátá a šestá kategorie reakcí je obsažena jen u výjimečně silného prožitku hudby. Nyní zde uvádím přehled všech šesti kategorií:

*1. „Tělesná reakce. Respondenti uváděli, že při silném hudebním prožitku se u nich dostavovalo mrazení okolo zad, husí kůže, slzení, změny v dýchání a tepu srdce dokonce i závratě, případně ještě jiné reakce. Rovněž se objevovaly kvazifyzikální reakce, jako třeba pocit bez tíže nebo vznášení.*

*2. Vnímání. Silný hudební prožitek je spojen nejen se sluchovým vnímáním, ale může být také doprovázený vizuálními představami, taktilními nebo kinestetickými vjemy. Navíc se objevuje ještě něco, to, co můžeme*

---

<sup>29</sup> MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815. str. 154

*nazvat zesíleným vnímáním, jež se vyznačuje mimořádnou pozorností na vnímanou hudbu.*

3. **Poznávání** (kognice). Respondenti uváděli změněný poznávací přístup při poslechu hudby (pocit „otevřené hlavy“, opuštění analytického myšlení), intenzivní koncentraci, vybavení různých vzpomínek, asociací a představ, změněného prožívání času, prostoru i svého těla, pocit zvláštní relaxace (např. pocit plného obklopení hudbou, plného spojení s hudbou). Rovněž se objevovaly kognitivně – emocionální reakce jako prožitek údivu, dokonalosti či přímého oslovení hudbou.

4. **Emoce**. Silný hudební prožitek byl spojen s množstvím pozitivních emocí, jako je cítění radosti, štěstí až euforie, na druhé straně pak silné cítění harmonie a klidu.

5. **Existenciální nebo transcendentální aspekty**. Tento prožitek může být popsán pomocí kategorií poznávání a emocí, avšak představuje reakce a postoje takové závažnosti, že je vhodné je zařadit do zvláštní kategorie. Silný hudební prožitek často obsahuje úvahy týkající se změn stylu života a vztahů k ostatním, rovněž se objevuje množství náboženských prožitků či prožitků jiných forem existence, někdo uvádí i prožitek kosmické existence.

6. **Osobnostní vývoj**. Do této kategorie spadá léčivý či hojící prožitek, katarze, získání nového pohledu na sebe a jiné, pocit posílnění či pocit společenství s jinými.<sup>30</sup>

Z výše zmíněného výčtu kategorií pojícími se s výjimečně silným prožitkem hudby lze konstatovat, že tento prožitek je v podstatě identický s pojetím *flow* v teorii optimálního prožívání. Vzhledem k tomu, že emoční faktor hraje v prožitku *flow* důležitou roli, jeví se v tomto kontextu poslech hudby jako silný emocionální ventil, jako ideální činnost pro navozování *flow*. Zvláště pak aktivní hudební činnost poskytuje jedinci splynutí s hudbou, případně i s jeho hudebním nástrojem. Objasnění problematiky prožitku *flow* v kontextu osobnostní dimenze žáka i v kontextu faktorů souvisejících s výchovně-vzdělávacím stylem učitele hudby se budeme věnovat v empirické části.

---

<sup>30</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7. str. 188, 189



## **Motivace *flow* ve vztahu k potřebám ve výchovně vzdělávacím kontextu hudebního oboru základního uměleckého vzdělávání**

V pedagogické praxi se užívá dělení potřeb na výkonové, poznávací a sociální<sup>31</sup>. Jelikož ZUŠ má všechny základní atributy školy, je toto dělení blízké i naší problematice základního uměleckého vzdělávání. Tato část se tedy bude zabývat motivací *flow* a jejím vztahem k těmto potřebám.

### **Výkonové potřeby a prožitek *flow***

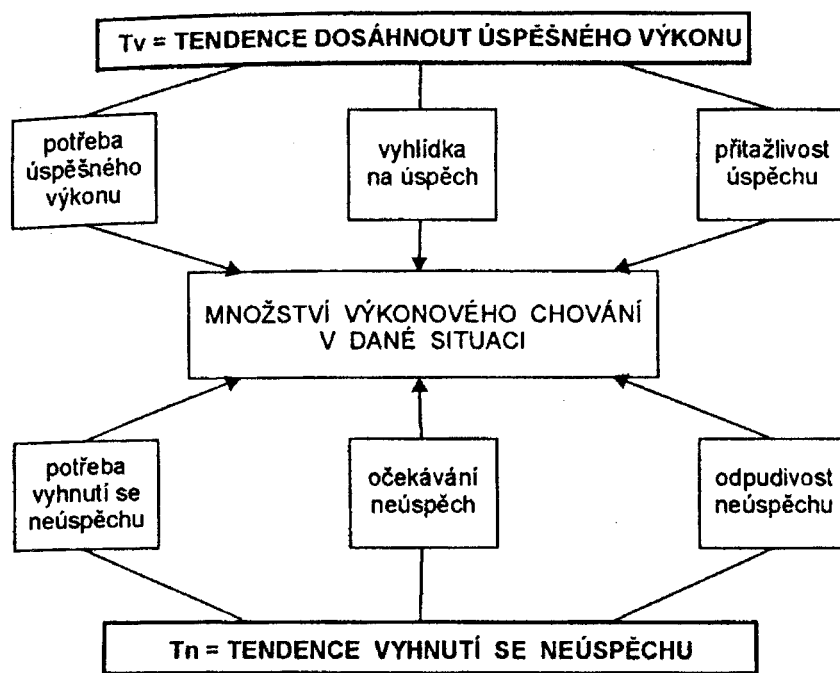
U výkonových potřeb převládá rozdělení na potřeby úspěšného výkonu respektive vyhnutí se neúspěchu. V oblasti hudební výchovy na ZUŠ se setkáváme s tímto fenoménem zejména při veřejném vystupování žáků. V podstatě každý učitel hudebního oboru může ze své praxe potvrdit, že jsou žáci, kteří při vystoupení předvedou výkon srovnatelný s výkonem na hodině nástroje, někdy dokonce i lepší. U těchto žáků převládá podle výše zmíněného třídění potřeba úspěšného výkonu. Zmínění mladí hudebníci chápou vystoupení jako výzvu, rádi si ověřují své schopnosti zahrát před publikem. Existuje početně možná ještě větší skupina, která veřejné vystoupení považuje ze svého pohledu jako víceméně ohrožující. U zmíněné skupiny převládá strach typu „jak to asi dopadne, já to nezahraju“ atd. Strach se projevuje často na somatické úrovni. Tito žáci si před vystoupením stěžují, že jim je špatně od žaludku, mají studené a zpocené ruce, je jim zima nebo naopak horko atd. Tyto projevy se obecně označují jako tréma. Jde v podstatě o určitý druh stresu. Je nutné podotknout, že trému prožívají i jedinci s potřebou úspěšného výkonu. Tato tréma je ale spíše pozitivní, prožívaná jako motivační – zvyšující koncentraci na podávaný výkon. Naproti tomu žáci s potřebou vyhnutí se neúspěchu vnímají trému spíše jako svazující a bránící jejich výkonu, který jsou schopni podat za běžných okolností doma nebo na hodině nástroje.

Zmíněná problematika výkonových potřeb tedy velice úzce souvisí s uměleckým vzděláváním a schopností mladých instrumentalistů zažívat *flow*.

---

<sup>31</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

Obr. 4: Chování ve výkonové situaci (na základě Atkinson, 1974)<sup>32</sup>



$$\text{VÝSLEDNÁ TENDENCE} = T_v - T_n$$

### Sociální potřeby a prožitek *flow*

Interpretace prožitku *flow* z hlediska sociálních potřeb přináší významné obohacení.

Vztáhneme-li základní dělení sociálních potřeb (potřeby pozitivních vztahů tzv. afiliace a potřeby sociálního vlivu respektive prestiže) do kontextu teorie *flow* s vazbou na prostředí hudebního oboru na ZUŠ, budou jedinci s vysokou potřebou pozitivních vztahů vyhledávat příležitosti k zapojení se do kolektivního provozování hudby. Tyto žáky zajímá především hra v orchestru, souboru nebo nějakém komorním uskupení. Zpěváky potom sborový zpěv. Zážitek společného muzicírování je velice příjemným zážitkem. Dodává jedincům pocit sounáležitosti a především

<sup>32</sup> Model převzat z: PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7. str. 28

uvědomění si toho, že každý jednotlivý hráč daného uskupení – tedy i on sám – má svoji úlohu, a tak jako by on bez ostatních sám nezvládl zahrát danou skladu, nezvládli by to ani ostatní bez něho. Můžeme zde mluvit o tzv. pozitivní závislosti členů hudebního uskupení. Důležitá se v tomto kontextu jeví schopnost pozitivních vztahů se spoluhráči. Žáci s přirozenou schopností navazovat a udržovat kontakty se budou cítit v hudebním uskupení lépe. Schopnost přirozeně se včlenit a být součástí systému je v tomto případě předpoklad funkčního sociálního systému – zde v podobě příslušného hudebního uskupení.

Sociálními potřebami se podrobněji zabývá Z. Helus (1999), který jejich výčet dále rozšířil. Vedle **potřeby pozitivních vztahů** (tzv. afiliace) a **potřeby sociálního vlivu**, respektive prestiže, uvádí např. tyto potřeby<sup>33</sup>:

- **Potřeba obliby** – být druhým lidem sympatický
- **Potřeba statusu** – zaujímat pevné postavení
- **Potřeba kompetice** – soutěžit s druhými, vyniknout
- **Potřeba dominance** – získat převahu
- **Potřeba kooperace** – spolupracovat s druhými, přijímat i poskytovat pomoc
- **Potřeba submise** – nechat se druhými vést, podřídít se
- **Potřeba imitace a identifikace** – mít vzor, do kterého je možno se vcítovat

Doplnit lze ještě **potřebu komunikace a potřebu zpětné vazby**. Lze se domnívat, že jsou-li uspokojeny zmíněné potřeby, mohou do určité míry přispívat k navození prožitku *flow*. Jestliže totiž žák disponuje určitou osobnostní výbavou, která generuje některé z výše zmíněných potřeb a jsou-li následně saturovány, mizí také důvod vydávat na uspokojení těchto potřeb psychickou energii. Tato energie může být tedy investována ve vyšší míře do procesu hudebního vzdělávání, konkrétně nástrojové hry, tím se zároveň zvyšuje pravděpodobnost optimálního prožitku. Je možné se však také domnívat, že někteří žáci z neutěšených rodinných poměrů (například při rozvodovém řízení rodičů), jež nemají dostatečně saturovanou potřebu sounáleženosti a lásky, mohou cvičení na hudební nástroj pojímat jako „zdroj zapomnění“. V tomto případě intenzivní cvičení na nástroj chápou jako únik od

---

<sup>33</sup> HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6. str. 45

neutěšené reality. Při tak intenzivním soustředění mohou zažívat třeba i intenzivní *flow*. Při tomto prožitku však může u výše zmíněného žáka být potlačen kontakt se sebou samým. V této souvislosti jsme však toho názoru, že kvalita tohoto zážitku ve srovnání se žáky z vlidného rodinného prostředí, kteří mají v dostatečné míře saturovanou potřebu sounáleženosti a lásky, bude pravděpodobně sporná. Ve shodě s Z. Mackovou (2003) se domníváme, že nejkvalitnější zážitky *flow* souvisí s kontaktem se sebou samým i s okolím. Autorka dále zpřesňuje, že kvalitní *flow* nastává, když sebe vnímáme ve velmi blízkém kontaktu s okolím, jestliže mezi námi a světem zdánlivě mizí hranice. Domníváme se tedy, že děti z vlidných rodinných poměrů budou mít i zdravější sebepojetí, a tím intenzivnější kontakt samy se sebou.

### **Poznávací potřeby a prožitek *flow***

Členové hudebních kapel, souborů, orchestrů, komorní hráči a další nacvičováním nových skladeb také saturují poznávací potřeby. Tyto potřeby můžeme rozdělit na potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu řešení problémů. Žáci s převažující potřebou receptivního poznávání rádi přijímají stávající poznatky a vědění, mají radost z toho jak nástroj ovládají, jak nástroj zní. Jedinci s dominující potřebou řešení problémů oproti tomu raději vytvářejí něco nového, originálního. Aplikujeme-li výše zmíněné rozdělení na žáky hudebního oboru ZUŠ, budou žáci s převažující potřebou receptivního poznávání spíše zažívat *flow* při objevování a učení se novým skladbám, aniž by do nich sami vkládali něco nového, dále při poslechu nových skladeb, učení se o slavných skladatelích atd. Naproti tomu se u žáků s dominující potřebou řešení problémů budou optimální prožitky vyskytovat spíše při hudební improvizaci, při vymýšlení svých písní a skladeb v různých tóninách atd.

Na závěr této kapitoly můžeme dosavadní výčet potřeb shrnout do konstatování, že všechny tři hlavní potřeby pojící se s problematikou školství, se uplatňují i v hudebním oboru na ZUŠ a mají vliv na optimální prožívání mladých instrumentalistů.

## **Flow a emoce**

Tato práce pojednává o vnitřní motivaci k hudebním činnostem, zejména její silné podobě – prožitku *flow*. Je třeba se tedy zmínit o vztahu motivace a emocí. Nejprve se podívejme, jak někteří autoři pohlíží na vztah motivace a emocí z obecného hlediska. Úzké funkční sepětí motivace a emoce analyzuje M. Nakonečný (1996). Tento vztah je zřejmý, protože „vznik potřeb, průběh instrumentálního chování, zejména narazí-li na překážky (*frustrace*) a dosáhne-li cíle, je spojen s emočními zážitky, nejsilnějšími ve finální fázi dovršující reakce (*uspokojení*). Některé potřeby a motivy jsou přímo definovány v termínech konkrétních emocí (*strach, hlad, únava, porozumění, láska atd.*).“<sup>34</sup> Z citace je zřejmé, že emoce jsou integrální součástí motivace a vyskytují se u jedince prakticky u všech činností. U hudby, jakožto vysoce emocionálního druhu umění, hrají emoce pravděpodobně aktivizující úlohu ve směru jejího provozování. Tímto způsobem uvažuje František Sedlák když říká, „že v estetické oblasti, zvláště pak v hudebním prožitku se emoce stávají motivy. City evokované hudbou uspokojují citovou potřebu člověka, nabývají z hlediska potřeby charakteru výzvy, vybízejí k životním akcím, podněcují životní energii a aktivitu, ovlivňují volbu, a způsob jednání a jsou tedy významnou složkou motivační sféry osobnostní dynamiky člověka.“<sup>35</sup>

V této souvislosti lze konstatovat, že motivace *flow* je do značné míry také ovlivňována emoční a citovou stránkou prožívání. Jak píše Z. Macková (2003), mohou se zdát podmínky zážitku *flow* nelogické. „Jak se například člověk může oddávat činnosti (když svoje „já“ odevzdá činnosti) a mít přitom jasné, konkrétní cíle (přičemž jeho „já“ je velmi aktivní)? Nebo jak může individuum usměrňovat sebe samého a přitom prožívat ztrátu sebeuvědomění?“<sup>36</sup> Autorka dále konstatuje, že zážitek *flow* se pojí s intenzivním citovým prožíváním a v oblasti citů běžná rozumová logika nefunguje. „V psychické oblasti se však může vyskytovat protikladné prožívání vůči jednomu objektu, který můžeme například milovat i

<sup>34</sup> NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7. str. 52

<sup>35</sup> SEDLÁK, F. *Hudební vývoj dítěte*. Praha: Supraphon, 1974. str. 68

<sup>36</sup> MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7. str. 59

*nenávidět, těšit se na něj a současně se ho bát.“*<sup>37</sup> Ztotožňujeme se s názorem autorky, která tvrdí, že jisté psychické napětí v náročné situaci (např. zkouška, soutěž) zůstává jakoby na pozadí vědomí (v našem případě mladého instrumentalisty) a odtud provokuje k maximálnímu úsilí. Radost z toho, jak vše na nástroj zní tak, jak má, zdánlivě bez námahy, může částečně vznikat na „pozadí jemné trémy“ při veřejném vystoupení. Radost a strach se tedy vyskytují současně, ale radost je v popředí, strach v pozadí.

Z výše popsaných skutečností je zřejmé, že v uměleckém školství a zvláště pak na hudebním oboru ZUŠ jsou emoce a estetické city jednou z determinant podílejících se na optimálním prožívání mladých instrumentalistů při hudebních činnostech.

## **2.2. Koncept *flow* ve vztahu k vybraným teoriím motivace**

### **Autodeterminační teorie a koncept *flow***

Tato kapitola se věnuje autodeterminační teorii a jejím vztahem k teorii optimálního prožívání. Důvodem tohoto výběru je skutečnost, že mnohé aspekty autodeterminační teorie dle našeho názoru ovlivňují pravděpodobnost výskytu motivace *flow* u mladých instrumentalistů. V jednotlivých aspektech předkládané teorie vyhledáváme vše, co je důležité pro motivaci *flow* při hře na hudební nástroj.

Autodeterminační teorie<sup>38</sup> byla rozpracována zejména E. L. Deci a R. M. Ryanem (Deci – Ryan 1991) a integruje:

1. teorii kognitivního hodnocení
2. integrační teorie
3. teorii kauzální atribuce

<sup>37</sup> MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7. str. 59

<sup>38</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815. str. 6

**Teorie kognitivního hodnocení** zkoumá jaký vliv mají prožité události jedince na vznik nového chování, případně na řízení chování již probíhajícího. Podmínkou však musí být, že jsou tyto události pro jedince z motivačního hlediska významné.

Připomeňme, že teorie kognitivního hodnocení se zaměřuje na tři základní potřeby jedince. Čím blíže je žák k uspokojení těchto potřeb, tím vyšší by u něho měla být vnitřní motivace (o vnitřní motivaci pojednává kapitola 1.3.).

První z nich je potřeba zachování autodeterminace, čímž je myšlena skutečnost, že si člověk sám vybírá činnosti, které bude dělat. Vzhledem k problematice hudebního vzdělávání si můžeme představit žáka, který se sám rozhodl, že se naučí na jím vybraný hudební nástroj.

Druhou potřebou je zachování osobní kompetence a třetí je potřeba vnímané osobní kompetence. Tyto dvě potřeby spolu podle mého názoru úzce souvisí a z hlediska hudebního vzdělávání jsou velmi důležité. Jakmile totiž mladý muzikant zažívá pocit, že mu hra na nástroj nejde – tedy pocit nedostatečné kompetence, snižuje to zpravidla jeho vnitřní i vnější motivaci. Naopak je-li pedagogem utvrzován v tom, jaké dělá pokroky, zvyšuje se tím většinou jeho motivace. Výzkumy autorů Deciho a Ryana ukazují, že „*jakýkoli faktor, který u člověka oslabuje pocit kompetentnosti a autodeterminace, bude snižovat jeho vnitřní motivaci. Naopak faktory, které budou pocit kompetentnosti a autodeterminace zvyšovat, budou podněcovat jeho vnitřní motivaci.*“<sup>39</sup>

**Integrační teorie** uvažují o motivaci jako o procesu zvnitřňování chování individua jež bylo původně motivováno zvnějšku.

**Teorie kauzální atribuce** vychází z osobnostních dispozic jedince, které pokládá za determinantu jeho chování v prostředí. Kauzální atribucí a jejím vztahem k optimálnímu prožívání v procesu ovládnutí hry na nástroj se věnuje kapitola 2.4.

Jak jsme poznamenali v úvodu této kapitoly, je podle našeho názoru autodeterminační teorie vhodným konceptem, který by mohl přispět k hlubšímu

<sup>39</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815. str. 7

pochopení problematiky motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ. Tři vrozené lidské potřeby – potřeba kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie – jsou podle mého mínění jedněmi z hlavních potřeb, které mohou intervenovat na pozadí vědomí mladého muzikanta při optimálním prožívání a jejich vzájemná integrace je jednou z významných charakteristik motivace *flow*..

Potřeba kompetentnosti je provázena pocitem osobní úspěšnosti, zdatnosti a je silným motivačním faktorem, o který by měl usilovat pedagog i sám žák.

Potřebu sounáležitosti saturují žáci hudebního oboru ZUŠ především prostřednictvím kolektivního provozování hudby. To se děje formou předmětů komorní hra, hra v souboru, hra v orchestru a sborový zpěv. Dodávám, že potřebou sounáležitosti se myslí pocit bezpečí, jistoty a pocit uspokojení z mezilidských kontaktů v sociálním prostředí. Sociální prostředí zastupují v tomto případě spolužáci muzikanti spolu s učitelem. Na základě osobních zkušeností mohu sdělit, že v hudebních uskupeních naší školy panuje přátelská atmosféra a tudíž výše zmíněné potřeby je možné uspokojit. Zvyšuje se tím i pravděpodobnost výskytu prožitku *flow*.

Potřeba autonomie se v podstatě kryje s potřebou zachování autodeterminace, které jsem se věnoval výše. To, že si například žák může vybrat z několika skladeb jednu, kterou nacvičí, je jedním z příkladů, kdy je potřeba autonomie saturována. Vychází z pocitu, že člověk může sám iniciovat činnost a regulovat si ji podle svého. Existují zde rozdíly mezi žáky v míře potřeby autonomie. Pro mladé muzikanty, kteří jsou autodeterminovaně založení, se tato potřeba stává obvykle potřebou nejdůležitější.

Důležitý je ve vztahu k těmto potřebám sociální kontext. Na základě osobní zkušenosti s velkým kvalitativním skokem žáků kytarového oddělení naší školy, který jsem pozoroval a stále pozoruji od doby založení Kytarového orchestru ZUŠ Habrmanova, mohu potvrdit, že sociální kontext v tomto procesu byl podle mého názoru klíčový. Vzájemná podpora a sounáležitost žáků v rámci orchestru pomáhá



každému členovi k saturování všech tří potřeb a zvyšuje tím jeho vnitřní motivaci prostor k optimálnímu prožitku.

Uvádíme zde ještě tabulku (obr. 5) zprehledňující kontinuum od vnější regulace k regulaci vnitřní.

**Obr. 5: Autodeterminační kontinuum ukazující typy motivace s jejich regulačními styly, ohnisky kauzality a korespondujícími procesy (zjednodušeno na základě Ryan a Deci, 2000, s. 72)<sup>40</sup>**

Chování	Nonautodeterminované	Vnější motivace				Autodeterminované
Motivace	Amotivace					Vnitřní motivace
Regulační styly	Žádná regulace	Externí regulace	Introjektovaná regulace	Identifikovaná regulace	Integrovaná regulace	Vnitřní regulace
Percipované ohnisko kauzality	Neosobní	Externí	Spíše externí	Spíše interní	Interní	Interní
Relevantní regulační procesy	Neintencionální, nemající hodnotu Inkompetence, chybějící kontrola	Vyhovění, Vnější odměny a tresty	Autokontrolované, „Ego-Involvement“, Interní odměny a tresty	Osobní důležitost, Uvědomění si hodnoty	Shodné vědomí, Syntéza s „Self“	Zájem, Potěšení, Inherentní satisfakce

### Teorie „Původce – Pěšák“ a koncept *flow*

V souvislosti s autodeterminační teorií a konceptem *flow* bych zde uvedl jednu z teorií, která problematiku motivace zkoumá z podobného úhlu a jejímž autorem je De Charms (1968). Jedná se o teorii „Původce – Pěšák“ a jejím ústředním pojmem je tzv. „osobní příčinné působení“. Autor vychází z toho, že člověk není bytostí pouze reaktivní, která reaguje jen na události kolem sebe. Velký díl připisuje jeho aktivitě

<sup>40</sup> Model převzat z: MAN, F.; ŘEPKA, E. Výkonová motivace a *flow* prožitek: kompatibilita nebo kontraverze. In KIRCHNER, J. (ed). *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 75 – 84. ISBN 80-7044-699-4.

v utváření svého prostředí. A právě při aktivní činnosti se nejčastěji objevuje optimální prožívání.

Vztáhneme-li tuto teorii k naší problematice, lze říci následující: Jestliže se dítě samo rozhodlo navštěvovat ZUŠ a každý den cvičí na nástroj z vlastní iniciativy – vidí příčinu svého jednání samo v sobě – je motivováno vnitřně a můžeme ho označit za původce. Stává se také, že za dítě rozhodli o docházce do ZUŠ rodiče a vyžadují po něm každodenní cvičení na nástroj. Dítě může vidět příčinu svého jednání (docházky do ZUŠ a pravidelného cvičení) mimo sebe a cítí se motivováno zvnějšku a stává se tak pěšákem.

Z tohoto popisu vyplývá, že dítě, které se cítí původcem svého jednání v oblasti nástrojové hry, bude tuto aktivitu vnímat více jako svůj osobní zájem, než dítě, které vnímá svou roli spíše jako roli pěšáka. Je-li tedy žák identifikován s rolí původce, má vyšší pravděpodobnost, že při hraní na nástroj zažije *flow*.

Absolutní ponoření do činnosti vyžaduje určitou míru předpokladů k vykonávání dané činnosti. Těmto předpokladům je věnována následující kapitola.

### **2.3. Vnitřní a vnější předpoklady k aktivním hudebním činnostem a motivace *flow***

Tato kapitola se věnuje otázce předpokladů úspěšné hudební výchovy v souvislosti s motivací *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ. Pojmům vážícím se k předpokladům pro zdárný průběh hudebních činností se věnujeme proto, že jednou z důležitých potřeb, která by měla být v souvislosti s hudební motivací uspokojena a která má vliv na motivaci *flow* a o níž jsme mluvili v souvislosti s autodeterminační teorií, je potřeba kompetentnosti vyjadřující „*vědomí, že člověk může dosáhnout různých cílů (stanovuje si je sám a nebo jsou mu uloženy zvenku). Při vykonávání*

*potřebných činností má pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti.*“<sup>41</sup> Absolutní pohroužení do hudebních činností vyžaduje jistou míru kompetentnosti k aktivnímu provozování hudby. To klade nároky na jistou míru hudebních vloh a hudebních schopností. Z tohoto důvodu se nám jeví analýza těchto pojmů důležitá.

Rheinberg (2004) se zabývá vlivem motivace *flow* na výkon a konstatuje, že prožitek *flow* může podporovat učební výkon, ale také při lepším učebním výkonu mohou stoupat šance zažít *flow*. Na základě výše zmíněného byly z různých pojmů hudební psychologie do této práce zařazeny ty, které určitým způsobem ovlivňují učební výkon při hudebním vzdělávání a tudíž i motivaci jedince směrem k aktivnímu provozování hudby. Jsou to hudební vlohy, hudební schopnosti a hudební dovednosti.

### **Hudební vlohy**

Vlohy je možné definovat jako vrozené dispozice pro určitou činnost. Někdy se také používá pojem nadání. Hlubší analýzou tohoto pojmu se zabýval M. Franěk (2005), který o vlohách píše, že *„mají anatomický a neurofyzilogický základ daný zčásti dědičností. Jsou to vrozené vlastnosti nervové soustavy – vrozené formování neuroanatomických struktur a fyziologických procesů, které určuje rychlost vedení nervových vzruchů a zvláštnosti synaptických spojů. Určité části nervové soustavy mohou pracovat dokonaleji než jiné, snáze a rychleji se v nich vytvářejí nervová spojení, snášejí větší zatížení a vyznačují se vyšší citlivostí vůči určitým podnětům.*“<sup>42</sup>

V souvislosti s problematikou hudebního oboru ZUŠ vlohy nelze u dětí zjišťovat přímo, ale jen zprostředkovaně na základě chování jedinců a kvality jejich hudebních činností a výkonů. Z praxe mohu potvrdit, že vlohová základna se u jednotlivých žáků může velmi lišit.

<sup>41</sup> MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815.

<sup>42</sup> FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7. str. 142

## Hudební schopnosti

S hudebními vlohami úzce souvisí pojem hudební schopnosti. Vlohy totiž tvoří určitý potenciál pro úspěšnou hudební činnost. Jinými slovy představují vlohy „vnitřní podmínku pro utváření určitých schopností. Soubor těchto schopností pak umožňuje člověku vykonávat příslušnou činnost, během níž se schopnosti též dále zkvalitňují a upevňují.“<sup>43</sup>

O hudební schopnosti je tedy možné mluvit jako o vyšší psychické vlastnosti, která je vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy. Velmi důležitý pro rozvoj hudebních schopností je i celkový vliv prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Je-li toto prostředí hudebně podnětné, vzrůstají u jedince hudební zkušenosti, které mají zpětně vliv na kvalitu hudebních schopností. Podstatné se z pohledu rozvoje hudebních schopností také jeví osobnostní rysy, vrozené intelektové faktory, vlastnosti smyslových orgánů, motorika a v neposlední řadě motivace.

## Hudební schopnosti a hudební motivace

Je přirozené, že každé dítě, má-li se naučit hrát na hudební nástroj, musí mít určitou míru hudebních vloh. K tomu zároveň dodávám, že jen velmi malé procento dětí je hudebně nevzdělavatelné. Rozhodně zde neplatí přímá úměrnost – čím větší hudební schopnosti, tím vyšší motivace ke hře na nástroj. Je to velmi individuální a žáci s vysokými hudebními schopnostmi nemusí být motivováni k aktivnímu provozování hudby. I když mají větší předpoklady k úspěšnému hudebnímu vzdělávání, necítí se zřejmě být hudebními činnostmi vybídnuti k aktivitě, což brání prožitkům *flow* při hře na nástroj. Samozřejmě platí i opačná situace, kdy žák s nižšími schopnostmi, ale velkou motivací je schopen se vypracovat a hrát lépe, než nadanější, ale méně motivovaný spolužák. Pilnější mladý muzikant má i větší šance zažívat *flow*, je totiž splněn jeden z požadavků a sice, že na sobě tento jedinec stále pracuje. Zde bych upozornil na tzv. individuální vztahovou normu (viz kapitola 2.4.), na základě které může učitel ovlivňovat motivaci *flow* u mladých muzikantů.

---

<sup>43</sup> HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X. str. 48

## Hudební dovednosti

Z obecně psychologického hlediska jsou dovednosti zařazovány spolu s vědomostmi, návyky, získanými motivy, zájmy atd. do kategorie dispozic získaných učením (Čáp, Mareš 2001).

*„Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části; je to postup či „strategie“ určité činnosti“.*<sup>44</sup>

V tomto směru Čáp a Mareš definují senzomotorickou dovednost. Podle nich jde o „učením získaný předpoklad k adekvátním pohybům pro dosahování určitého cíle, pro plnění určitého úkolu“.<sup>45</sup> Senzorické dovednosti se projevují zdokonalením procesu vnímání. Uvedeme-li příklad ve vztahu k hudební problematice, jedná se o rozlišování výšky, barvy nebo délky tónu.

Můžeme tedy říci, že hudební dovednosti v sobě zahrnují jak složku senzorickou, tak složku senzomotorickou. Kvalita hudebních dovedností rovněž podmiňuje i kvalitu, rychlost a zlepšení způsobu prováděné hudební činnosti, čímž dochází i k dalšímu rozvoji hudebních schopností, které spolupodmiňují rozvoj hudebních dovedností.

Tato kapitola se věnovala zejména předpokladům jedince k aktivnímu provozování hudby, motivaci a její vnitřní silné formě *flow*.

V následující kapitole se podrobněji budeme věnovat některým možnostem rozvoje zájmu o hudbu, který úzce souvisí s motivací *flow*, a který lze především v mladém věku úspěšně formovat a kultivovat.

<sup>44</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 81

<sup>45</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 374

## 2.4. Motivace *flow* při hudebních činnostech a možnosti jejího rozvíjení

### Zájem a jeho vztah k motivaci *flow*

Dospělí lidé a samozřejmě i děti mají své individuální zájmy, při jejichž provozování se cítí dobře a konkrétní činnosti spjaté s oblastí jejich zájmu je baví. Zájmy úzce souvisí s osobnostním zaměřením jedince, jeho temperamentem, hodnotovým systémem získaným v dětství atd.

Obecně můžeme zájem popsat jako určitou oblast nebo téma, jako například aktivní provozování hudby, výroba keramiky, pěstitelství, aktivní lyžování atd., kterému se jedinec rád věnuje a je pro něj zdrojem potěšení. Zájmy se dají definovat také jako „*dispozice převážně sociopsychického charakteru zaujímat trvalejší vztah k určitým objektům a činnostem, který se projevuje v tendenci (sklonu) zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což je spojeno s příjemným psychickým prožitkem a zvýšenou aktivitou v daném směru (Đurič, Štefanovič, 1973).*“<sup>46</sup>

Budeme-li zkoumat oblast zájmů hlouběji, dospějeme k závěru, že mají pro člověka dvojitý význam. Jednak se člověku oblast zájmu jeví pro něj osobně jako velmi důležitá a cenná. Můžeme tedy mluvit o hodnotovém aspektu zájmu. Druhý význam můžeme označit jako emocionální aspekt oblasti zájmu, který vystihuje skutečnost, že jedinec se při činnosti spadající do sféry zájmu cítí dobře.

Z výše zmíněného je tedy zřejmé, že je-li daná činnost předmětem zájmu jedince, je i vyšší pravděpodobnost, že při jejím vykonávání bude dotyčný zažívat *flow*.

Vztáhneme-li tyto zjištění na téma hudebního oboru na ZUŠ, měl by být u většiny žáků navštěvujících tento obor zájem součástí této aktivity. Při konstatování vycházíme z faktu, že základní umělecké vzdělávání nespadá do oblasti

<sup>46</sup> HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1. str. 82

povinné školní docházky a za výuku se zde navíc musí platit formou školného. Navíc díky liberálnější výchově rodiče zpravidla příliš dítě k docházce do hudebního oboru nenutí a pokud vidí, že dítě nemá o hru na nástroj zájem, netrvali u svého potomka na dokončení I. či II. cyklu studia. Lze tedy konstatovat, že prostor pro motivaci *flow* je zde ve srovnání s výukou na základní škole větší.

U žáků hudebního oboru, kteří o hudbu nemají zájem a přesto ZUŠ navštěvují, může jít o následující dvě příčiny. Buď je hra na nástroj nebaví, ale do ZUŠ chodí proto, že si to rodiče přejí. Zde se jedná především o mladší žáky, u kterých se předpokládá vyšší vliv rodiny. Nebo jsou to dospívající žáci, pro které byla hudba a hra na nástroj donedávna koníčkem, ale nyní se nachází v „krizovém období“, kdy přestávají mít zájem prakticky o vše. Toto období je však ve většině případů jen přechodné a překoná-li žák tento životní úsek, dostaví se zpravidla zájem o hudbu s ještě větší intenzitou než předtím. V případě dočasného nezájmu o hru na nástroj ze strany dospívajícího žáka se pro překlenutí tohoto období jeví jako nejlepší řešení spolupráce učitele a rodičů. Lze konstatovat, že v obou případech nezájmu žáků je značně snížen potenciál ke vzniku motivace *flow*.

Předpoklad, že u většiny žáků hudebního oboru ZUŠ je přítomen zájem o hudbu a hru na nástroj, potvrzuje i fakt, že zájmy se rozvíjí nejlépe v případech, kdy se jedinec může svobodně rozhodnout pro užší tematickou oblast. Ačkoliv je hudba ve své podstatě velice široké téma, používáme zde pojmu užší tematická oblast v kontextu veškeré lidské činnosti. V oblasti zájmů platí však i opačný vztah. Pokud musí žák ovládat znalosti a dovednosti v mnoha různých oblastech, které spolu příliš nesouvisejí (musí zkrátka od všeho něco vědět), rozvíjí se specifické zájmy hůře. Zmíněný problém se hudebního oboru na ZUŠ tedy příliš netýká.

### **Zájmy v kontextu výchovných cílů**

Zmíníme-li obecné cíle výchovy, spadá pod tuto problematiku i rozvoj takových kvalit jedince, které budou přispívat k pocitu smysluplnosti a radosti ze života. V této souvislosti jde především o zájmy, které se podílejí na skutečnosti, že člověk prožívá

svůj život jako vnitřně bohatý, přínosný pro něho osobně i pro ostatní. Nelze se tedy divit, že M. Csikszentmihalyi v souvislosti se zkoumáním štěstí, se dotazoval především lidí s vyhraněnými zájmy, kteří mnohdy do těchto zájmů investovali značnou část energie i finančních prostředků

Při nedostatku zájmů může zažívat jedinec nudu, životní nespokojenost nebo odcizení. Nedostatek zájmů může vést až ke společensky nežádoucímu chování. U dětí a dospívajících se v těchto případech jedná zejména o kázeňské a výchovné problémy. Je důležité také podotknout, že u dětí a mladých lidí mohou převládat takové zájmy, které jsou společensky akceptovány, ale přínos pro jejich rozvíjející se osobnost je nanejvýše sporný. Jde kupříkladu o problematiku počítačových her. Žáci a studenti jsou ochotni tomuto zájmu věnovat desítky hodin týdně, přičemž s vysokou pravděpodobností zažívají intenzivní *flow*. Je možné, že tato činnost je jednou z mála aktivit, kdy onen prožitek *flow* mají. Zde se však odkrývá i relativní nebezpečí tohoto zážitku. Počítačové a v horším případě hazardní hry poskytují svým aktérům možnost pohroužit se do této aktivity. V tom právě tkví zrádnost a nebezpečnost tohoto jinak velice pozitivního fenoménu. Tato oblast však nespadá do našeho tématu. Nyní bychom chtěli analyzovat obecné formování zájmů v kontextu rozvoje zájmů hudebních.

Jak jsme uvedli výše, můžeme zájem definovat jako „*získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem člověka k určité skutečnosti a určitému druhu činnosti... Projevuje se soustředěním pozornosti na předmět zájmu, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní a nelibostí při omezování takové činnosti.*“<sup>47</sup> Podle Čápa a Mareše<sup>48</sup> došly teoretické rozbory a výzkumy věnované zájmům a jejich vývoji k třem vzájemně propojeným oblastem:

1. V raném dětství je dítě upoutáváno, přitahováno atraktivními objekty svého prostředí.

---

<sup>47</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 327

<sup>48</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 328



2. Silně působí činnost ve vztahu k příslušným objektům a radost z této činnosti. S tím souvisí i rozvoj vnitřní motivace a její silné formy, tzv. *flow* motivace.
3. Třetím momentem v procesu utváření zájmů se stává činitel „já“, který usiluje o získání kompetence, tedy o zvládnutí činnosti. V neposlední řadě je důležité, jestli daná činnost uspokojuje individuální potřeby jedince.

V souvislosti s problematikou motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ bych se rád věnoval především první oblasti. Zde totiž sehrává důležitou úlohu prostředí rodiny a zejména zpěv, na který se v rodině dbá. Jestliže matka svému dítěti od nejútlejšího dětství zpívá, dítě její hlas jakožto nejlépe vstřebatelný zvuk ve svém okolí upoutá a snaží se ho napodobit. Je podle mého názoru velkým nedostatkem, že zpívání dětem se v dnešní době provozuje velmi málo. Důvodem je celá řada faktorů souvisejících převážně s vývojem postmoderní společnosti a tlakem na růst životní úrovně. Rádi ale připouštíme, že v mladé generaci rodičů se objevuje tendence návratu k přírodě a především touha co nejlépe vychovat své potomky. V rámci tohoto trendu se snaží matky o znovuoobnovení tradice zpívání dětem ukolébavek před usnutím. V těchto souvislostech mluvíme spíše o malém procentu v populaci.

Vhodné rodinné prostředí poskytující hudební příležitosti adekvátní věku dítěte tak buduje motivační základnu pro hudební zájmy a prožitek *flow*.

### **Motivace *flow* a volba hudebního nástroje**

Jestliže mají děti zájem o hudbu, jak jsem popisoval výše, bylo by dobré, aby se hudbě věnovali také aktivně například prostřednictvím hry na hudební nástroj. V této souvislosti je pro dítě důležitá především správná volba nástroje. Atarah Ben Tovim a Douglas Boyd<sup>49</sup> vyvinuli metodu, která zorientuje rodiče v množství nástrojů a pomůže jim vybrat adekvátní nástroj vzhledem k osobnostním charakteristikám jejich dítěte. Nástroje třídí, jak je v praxi běžné, na dřevěné, dechové, žesťové

---

<sup>49</sup> BEN-TOVIM, A.; BOYD, D. *Hudební nástroj a naše dítě*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-206-5.

smyčcové, bicí. Výjimku tvoří podle jejich terminologie tzv. „samostatné nástroje“, do kterých zařazují klavír, klasickou kytaru a harfu. Dále pak vytvořili kategorii „hudební nástroje pro samouky“ kam zařadili elektrickou kytaru, basovou kytaru, elektrické klávesové nástroje, folkovou kytaru a tradiční lidové nástroje. Vzhledem k tomu, že kniha je koncipována pro prostředí Velké Británie, jsou zde patrný v porovnání s naším prostředím určité rozdíly. V našich současných ZUŠ je totiž výuka na výše zmíněné „nástroje pro samouky“ (jmenovitě výuka na elektrickou kytaru, basovou kytaru a elektrické klávesové nástroje) běžná.

Autoři nahlíží na každý nástroj z hlediska tvorby tónu, hlasitosti, míry fyzické i duševní energie, které je třeba k jeho obsluze atd. Velmi podstatným znakem každého nástroje je možnost zapojení do kolektivního provozování hudby. Na základě poznatků o jednotlivých nástrojích usuzují, jaké předpoklady pro úspěšné zvládnutí daného hudebního instrumentu by mělo dítě mít. Tyto předpoklady dělí na tělesné, psychické a povahové. Ukázalo se, že tento pohled na problematiku hudební motivace je opodstatněný. Vyberou-li rodiče velmi živému a společenskému dítěti, které se z obtížemi soustředí, například klavír, bude dítě považovat cvičení na tento nástroj pravděpodobně za nepříjemné a pravděpodobnost prožitků *flow* je v tomto případě značně snížena. To může samozřejmě zpětně ovlivnit v negativním smyslu jeho celkový vztah k hudbě. Může se tak stát, že jinak velmi muzikální dítě získá díky z hlediska jeho potřeb nevhodně vybranému nástroji negativní vztah k získávání hudebních dovedností nebo dokonce k hudbě vůbec.

Z výše zmíněného je patrné, že je velmi důležité dbát zvýšenou pozornost při výběru nástroje začínajícímu muzikantovi. Bylo by dobré, kdyby se s výše zmíněnými skutečnostmi seznámili také rodiče budoucího muzikanta a na základě svých znalostí o dítěti mohli spolu s učitelem najít pro budoucího muzikanta vhodný nástroj. Jestliže vybraný nástroj dítěti takřikajíc „padne na míru“, je zde větší prostor pro příjemné zážitky a prožitky *flow* při cvičení.

### **Motivace *flow* při hře na nástroj**

Při zkoumání problematiky prožitku *flow* při hře na nástroj – konkrétně na klasičskou kytaru – jsem se na tyto prožitky dotazoval jak žáků začátečnicků, tak učitelů i výkonných umělců.

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že téměř ve všech případech prožívají začátečníci *flow* motivaci zejména při objevování nové skladby formou čtení notového zápisu a jeho převáděním do hmatů na kytaru. V těchto případech spočívá pohroužení do hudební aktivity ve formě objevování nových melodií, harmonií, rytmů dané skladby. Jsou ovšem také případy, kdy je pro jedince tato činnost psychicky velmi náročná a do jisté míry překračuje jeho schopnosti. Vlivem požadavků, které překračují jeho schopnosti, se brzy unaví a tudíž není prostor k navození *flow* motivace. Tito žáci pak prožívají ono splnutí s činností spíše ve fázi, kdy mají skladbu již nacvičenou.

U velmi pokročilých žáků a u profesionálních hráčů se dostavuje zážitek *flow* ve fázi, kdy mají skladbu již zčásti nacvičenou a mohou se věnovat drobným hudebním nuancím. Skladba je z velké části nacvičená a hudebník se tak může věnovat drobným konturám, v hlavě má již skladbu jako celek, pronikl do její struktury, sžil se s ní a vychutnává si tak drobné korekce.

V souvislosti s interpretací těchto zjištění jsem dospěl k následujícím závěrům: Žáci začátečníci se dokáží pohroužit a intenzivně se soustředit právě na čtení not, na objevování nových melodií a rytmů. Citlivost na jemné hudební nuance u nich není ještě rozvinutá do té míry, aby byli schopni sebekorekce při autoregulovaném cvičení. Jestliže tito žáci dospějí do fáze, kdy mají skladbu rámcově nacvičenou, nevědí, jak dále pokračovat a začínají se nudit. Tento stav nastává i přesto, že k úplnému zvládnutí příslušné hudební skladby zbývá ještě relativně dlouhá cesta.

U pokročilého hudebníka nastává pravá radost a *flow* motivace právě ve fázi, kdy se začátečník začíná nudit. Nyní pokročilý hudebník může plně splynout s činností formou jemného doladování detailů.

### **Vztahové normy a motivace *flow* v procesu hudebního vzdělávání**

Jedním z konceptů motivačních teorií, které by nás mohly nebo měly v souvislosti s rozvojem motivace *flow* při hře na nástroj zajímat, jsou vztahové normy. Tyto normy se dělí na individuální, sociální a kriteriální. Používá-li učitel individuální vztahovou normu, výsledky žákova učení porovnává s výkony toho samého žáka v rámci jeho takzvané historie učení. Tento pojem označuje proces dosahování výsledků daného jedince v průběhu časového období a jejich porovnávání z hlediska zlepšení či naopak zhoršení dovedností.

Použijeme-li individuální vztahovou normu do praxe hudebního oboru ZUŠ, jeví se v tomto ohledu hudební vzdělávání jako oblast zcela ideální. Hlavní předmět – hra na nástroj, je koncipován jako individuální výuka, jeden žák je po dobu 45 minut týdně středem pozornosti učitelova zájmu vypěstovat z něho dobrého muzikanta a vnímavého posluchače. Vzhledem ke skutečnosti, že každý žák disponuje různou mírou rozvinutosti schopností, motivace atd., dochází v procesu vzdělávání k tomu, že žáci ve stejném ročníku se často liší v rychlosti osvojování nástrojových a hudebních dovedností. Používá-li učitel u žáků individuální vztahovou normu, může to zejména pak u slabších žáků pozitivně působit ve směru zvyšování pravděpodobnosti zážitku *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj. Zejména interiorizuje-li mladý muzikant intuitivně tento způsob sebehodnocení, je schopen vidět pokroky ve svém snažení o ovládnutí hry na nástroj. Tento instrument tak žákovi poskytuje zpětnou vazbu, která je jednou z podmínek pro navození motivace *flow*.

V souvislosti s používáním individuální vztahové normy u učitelů hudby na ZUŠ lze na základě mé osobní praxe konstatovat, že většina pedagogů hudebního oboru tento zpětnovazební instrument vzhledem k žákům uplatňuje. Učitelé k tomu většinou dospějí intuitivně praxí, aniž by nutně museli znát tento pojem v odborné terminologii.

Při aplikaci sociální vztahové normy porovnává učitel výsledky žákova učení s výsledky ostatních žáků v daném ročníku. Zde může výsledky svého učení

porovnávat s ostatními i sám žák. Se sociální vztahovou normou se mohou setkat žáci hudebního oboru ZUŠ zejména na hodinách hudební nauky a komorní, souborové nebo orchestrální hry. Další možností, jak se setkat se sociální vztahovou normou, jsou hudební soutěže. Hudební soutěže se zpravidla vyhlašují podle druhu hudebních nástrojů a jsou důležitým motivačním prvkem v hudebním oboru základního uměleckého vzdělávání. Ve shodě s Z. Mackovou (2003) se domníváme, že určité psychické napětí na pozadí vědomí jedince (není-li příliš velké), které se při soutěžním výkonu vyskytne, může provokovat k vynaložení všech kapacit, které mladý muzikant má k dispozici. Tím by především u jedinců s dominující potřebou úspěšného výkonu mohlo prostředí soutěže při vystoupení zvyšovat pravděpodobnost výskytu zážitku *flow*.

Kritériální vztahová norma se zaměřuje na určitá kritéria výkonu, která by měl dotyčný žák zvládnout, aby dostal určitou známku. Například aby žák dostal na postupových zkouškách<sup>50</sup> jedničku, musí přednést repertoár určité obtížnosti na náležitém stupni přednesu, který je v souladu s požadavky daného ročníku.

Shrnu-li dosavadní poznatky o vztahových normách a zasadím je do kontextu motivace *flow* a vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ, jsou všechny tři zmíněné normy důležitou součástí hudebního vzdělávání a každý mladý muzikant by se s nimi měl setkat. Zde hraje také důležitou roli učitel a jeho kompetentnost v posuzování osobnosti jednotlivých žáků. Vzhledem k zvyšování pravděpodobnosti prožitku *flow* se jeví nejideálnější individuální vztahová norma, případně i sociální vztahová norma.

---

<sup>50</sup> Postupové zkoušky skládají žáci hudebního oboru na ZUŠ na konci každého ročníku. Výjimku tvoří absolventská zkouška na konci I. a II. cyklu studia. Zkouška se skládá před komisí složenou z pedagogů příslušného oddělení. Žák komisi přednese repertoár a na základě jeho výkonu se členové komise dohodnou na příslušné známce. Znamka je dána za předvedený výkon a nemusí souviset se známkou na vysvědčení.

### Kauzální atribuce v procesu ovládnutí hry na nástroj

Jak jsme již upozorňovali, každý jedinec vnímá objektivně stejnou situaci jiným způsobem. Rozdílné vnímání a reakce individuí na stejnou situaci má souvislost s osobnostními předpoklady, výchovou, životními zkušenostmi jedince a dalšími intervenujícími proměnnými. Lze předpokládat, že rozdílné vnímání situací mladými muzikanty má vliv na to, jak intenzivně se cítí po nastalé situaci vybídnuti k aktivitě.

Uveďme si nyní následující příklad: Učitel jede s nadaným žákem, který aspiruje na dráhu profesionálního hudebníka, na mezinárodní kytarovou soutěž. Žák, který byl zvyklý, že na ZUŠ je považován za vynikajícího hráče, posléze zjistí, že ve srovnání s mezinárodní konkurencí na úrovni stejně starých kytaristů již jeho hudební výkony tak výborným dojmem nepůsobí. Nyní záleží na skutečnosti, jakým způsobem mladý muzikant nastalou situaci vyhodnotí. Uvedeme zde dvě krajní varianty:

Výše uvedený zážitek může mladého kytaristu „nastartovat“ ve směru ještě intenzivnějšího autoregulovaného cvičení na hudební nástroj. V tomto případě se budou nástrojové dovednosti a hudební schopnosti žáka dále zvyšovat. Lze tedy konstatovat, že četnost a intenzita výskytu prožitků *flow* se budou při hře na nástroj zvyšovat. Díky komplexnějším dovednostem se bude žák přibližovat „velkému *flow*“<sup>51</sup>.

Zážitek z mezinárodní soutěže však může mladého muzikanta odradit od profesionální dráhy. Uvědomí si, kolik času a energie do intenzivní přípravy věnoval a kolik energie by musel ještě dále věnovat tomu, aby se mohl ucházet o nejvyšší příčky kytarového světa. Na základě těchto zkušeností se vzdá profesionální hudební kariéry. Hru na kytaru si bude střežit jako krásný koníček, u kterého mu je dobře. Je možné, že nástrojové dovednosti se v tomto případě nebudou rozvíjet tak intenzivně, *flow* tedy nemusí být tak „velké“. Uvedená skutečnost však nebrání tomu, aby žák zažíval příjemný stav plynutí při jeho oblíbeném koníčku.

<sup>51</sup> ŘEPKA, E. *Flow* optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové sportovní aktivitě. *Studia Kinanthropologica*, 2002, roč. 38, s. 21. ISSN 1212-1428.

Uvedené příklady samozřejmě nereflakují veškeré možnosti, které se v souvislosti s kauzální atribucí a motivací *flow* mohou stát. V prvním případě se například díky intenzivnímu „chtění být nejlepším kytaristou“ může prožitek *flow* při cvičení snížit, ve druhém případě se může stát, že kytarista se začne intenzivně věnovat jiné oblasti a prožívané *flow* se při hře na nástroj sníží.

Jak vidíme z výše zmíněného příkladu, objektivně stejná situace – mezinárodní kytarová soutěž – může znamenat rozdílnou interpretaci dané skutečnosti, a tím možná i rozdílný přístup ke hře na nástroj. Zatímco žák v prvním případě chápe relativní neúspěch na soutěži jako výzvu ke zvýšení úsilí ve směru intenzivnějšího autoregulovaného cvičení na nástroj a vystupování, pro kytaristu v druhém případě je tento neúspěch demotivující ve smyslu rezignace na profesionální kariéru. Jak vnímaný neúspěch, tak i úspěch může různé žáky motivovat i vést ke ztrátě motivace a tím i k poklesu motivace *flow*. Jak bude na konkrétního žáka působit daná skutečnost, závisí především na subjektivní interpretaci výsledku svého jednání nebo činnosti.

Vlivem přisouvání a interpretace příčin na jednání individua se zabývají tzv. atribuční teorie. „*Atribuční motivační teorie (Werner, 1979) se zabývá především motivačním působením vnímaných (přisouvaných) příčin úspěchu či neúspěchu (výsledku vlastního chování) na další chování.*“<sup>52</sup> Pro lepší orientaci v složité síti důvodů a příčin, které přisouvají jedinci svému jednání, byla v rámci atribuční teorie zkonstruována přehledná taxonomie. Ta rozlišuje tři základní dimenze kauzality:

- a) dimenzi místa
- b) dimenzi stability
- c) dimenzi řízení (kontroly)<sup>53</sup>

**Dimenze místa** rozlišuje příčiny chování na vnitřní a vnější. Jestliže žák vidí výsledek svého chování ve svých schopnostech, vědomostech, dovednostech atd.,

<sup>52</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 103

<sup>53</sup> HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 104

jedná se o vnitřní příčiny. Žák vidí příčinu svého jednání v sobě samém. Jedinci mající tendenci hledat příčiny svého chování mimo sebe – v podnětech, vnímají výsledek jednání spíše jako následek pomoci druhého, náhody, dobrému nástroji, dobrému publiku při koncertě atd.

Vztáhneme-li uvedené skutečnosti na problematiku motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ, je možné se domnívat, že ti žáci, kteří vidí výsledek svého chování v příčinách vnitřních, budou mít k prožitkům *flow* snazší přístup. Důvěra v to, že je žák schopen situaci ovlivnit, naznačuje i důvěru v sebe sama. Tudíž se domníváme, že tito jedinci si i ve vyšší míře stanovují cíle, které jsou ve shodě s jejich přáními. Přibližují se tudíž autotelické osobnosti, která má snazší přístup k zážitkům *flow*.

**Dimenze stability** diferencuje příčiny relativně stabilní jako jsou schopnosti, dispozice atd. a nestabilní, ke kterým můžeme zařadit náhodu. Existují také nevyhraněné faktory, které mohou být zařazeny do obou rozdělení. Například úsilí může být pro určitého jedince typickým znakem jeho osobnostní výbavy a můžeme ho tedy zařadit mezi stabilní příčiny. U někoho jiného však může být příčinou nestabilní, závisící na jeho aktuálním stavu.

**Dimenze řízení** slouží k odlišení takových proměnných, jakými jsou nálada a úsilí. Obě tyto položky jsou příčinami vnitřními, nestabilními, ale je v nich obsažen rozdíl co do ovlivnění vůlí. Zatímco u nálady panuje všeobecná shoda v tom, že se nedá příliš ovlivnit vůlí, úsilí je možné vůlí částečně ovlivnit. Tuto dimenzi vědci zkonstruovali po zjištění, že motivace u jedince stoupá v souvislosti s tím, jak lze danou skutečnost individuem přímo ovlivnit. Skutečnost, že pomocí podpory žáka lze ovlivnit jeho úsilí a tím i výsledný výkon v nástrojové hře, jsme se věnovali výše.

Závěrem této kapitoly lze říci, že zájmy lze především v mladém věku pomocí vhodných intervencí formovat a kultivovat a tím zvyšovat i potenciál k motivaci *flow*. Předložili jsme zde i mechanismus připisování příčin, který je jednou z důležitých složek motivace žáků k docházce do hudebního oboru ZUŠ.



## 2.5. *Flow* motivace při práci učitele hudebního oboru ZUŠ

V této části bychom se zaměřili na to, jestli učitelé hudebního oboru během výuky prožívají *flow* motivaci a pokud ano, jestli se to promítne v žákově zájmu o cvičení na hudební nástroj. Připomeňme si, že u prožívání *flow* při práci je důležité to, jestli jsou požadavky na jedince a jeho schopnosti v rovnováze. Připomeňme si také, že výuka na hudební nástroj probíhá individuálně, tzn. že na hodině je pouze jeden žák.

Podle mého názoru záleží v objasňování této problematiky na učitelově typu temperamentu. Předpokládám, že při individuální výuce budou *flow* motivaci prožívat spíše učitelé introverti. Naopak při skupinové výuce, například při orchestrální hře, bude prožívat *flow* spíše učitel extravert. K tomuto názoru jsem dospěl na základě sebereflexe a zkušenosti z praxe. Individuální výuka na nástroj totiž vyžaduje od učitele především trpělivost a soustavnost a toto je silná stránka především introvertně zaměřených lidí. Naopak kolektivní výuka může být pro introverty psychicky náročnější ve smyslu udržení kázně, soustředění na více věcí najednou atd. Extraverti mohou naopak shledávat individuální výuku jako činnost spíše pod úrovní jejich schopností a mohou při ní zažívat nudu nebo netrpělivost. Tito učitelé budou brát kolektivní výuku jako výzvu a adekvátní vytížení vzhledem k jejich schopnostem. *Flow* motivace se u nich projeví podle mého názoru spíše v této činnosti. Samozřejmě není toto tvrzení opřeno o žádný seriózní výzkum. Vzniká tak podnět ke zkoumání – zda existuje vztah mezi typem temperamentu učitele a prožíváním *flow* motivace v individuální a kolektivní výuce v hudebním oboru ZUŠ.

Další otázka se objevuje v souvislosti s prožíváním *flow* motivace učitele při výuce hry na nástroj. Jestliže se učitel ponoří do výuky, vycítí z něho žáci jeho pohroužení do činnosti? Pokud ano, má to vliv na jejich samotnou motivaci ke hře na nástroj? Toto jsou další otázky vztahující se k ovlivňování hudební motivace prostřednictvím navození hlubokého zaujetí činností *flow*.

## 2.6. Hluboké zaujetí činností *flow* ve vztahu k osobnosti žáka (Big Five)

Následující část práce se zabývá otázkou vztahu osobnostních faktorů a jejich vlivem na schopnost individua - v našem případě žáka - prožitku *flow* při dané aktivitě. Lze konstatovat, že osobnostní výbava člověka je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících skutečnost, do jaké míry a jak často je jedinec schopen stav *flow* zažívat. Na základě výše zmíněných skutečností byla vybrána pětifaktorová teorie osobnosti jako jedno z východisek této práce. V jednotlivých aspektech předkládané teorie vyhledávám vše, co je důležité pro navození prožitku *flow* při hře na hudební nástroj.

### Pětifaktorová teorie osobnosti

Pětifaktorový přístup k teorii osobnosti a z ní vycházející NEO Five – Factor Inventory (NEOFFI) byl rozpracován autory Paulem Costou a Robertem McCraem (1989, 1992). Českou verzi inventáře spolu s manuálem vypracovali Martina Hřebíčková a Tomáš Urbánek (2001). Tito autoři se také v teoretické části manuálu hlouběji zabývají předpoklady pětifaktorové teorie osobnosti: „Podle pětifaktorové teorie osobnosti (McCrae, Costa, 1996; 1999) je lidská přirozenost poznatelná, racionální, variabilní a aktivní. Poznatelností se rozumí, že osobnost může být objektem vědeckého zkoumání. Racionalita vyjadřuje předpoklad, že lidé rozumějí sami sobě a lidem, kteří jsou kolem, a že jednají v souladu se svými přáními a tužbami. Lidé jsou inteligentními pozorovateli vlastních myšlenek, pocitů a chování.“<sup>54</sup>

Na základě pětifaktorové teorie byl vypracován pětifaktorový osobnostní inventář měřící pět obecných dimenzí (faktorů) osobnosti (tzv. velká pětka, Big Five) – Neuroticismus, Extroverzi, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost a Svědomitost.

<sup>54</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 16

Vlivem těchto faktorů na schopnost jedince prožívat *flow* se budu zabývat v dalších kapitolách.

### **Motivace *flow* ve vztahu k faktoru Neuroticismus**

Tento faktor postihuje míru přizpůsobení individua především v oblasti emoční. Pod názvem emoční labilita – stabilita je součástí známé Eysenckovy soustavy temperamentových vlastností. V této souvislosti K. Balcar (1983) dále uvádí: „*jedna krajnost se vyznačuje přítomností mnoha příznaků poruchové funkce, druhá jejich nepřítomností. Pól stability se vyznačuje dobrou integrací osobnostní funkce, citovou stálostí; pól lability pak špatnou integrací, citovou nestálostí, množstvím neurotických příznaků: neklidem, úzkostmi a zbytečnými starostmi, přecitlivělostí a podrážděností, nedostatkem sebedůvěry a pocitu méněcennosti, tělesnými obtížemi nervového původu.*“<sup>55</sup> M. Nakonečný (1996) dále dodává, že: *Neuroticismus je doprovázen labilitou vegetativní nervové soustavy, a projevuje se proto i jejími příznaky (zvýšená potivost, trávicí a jiné problémy, bušení srdce a další).*<sup>56</sup> M. Hřebíčková a T. Urbánek (2001) v souvislosti s interpretací faktoru Neuroticismus v NEO pětifaktorovém osobnostním inventáři konstatují, že: „*Termín Neuroticismus nelze v tomto případě chápat jako psychiatrickou kategorii nebo diagnózu... Lidé, kteří dosahují vysokého skóru Neuroticismu, jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Na rozdíl od emocionálně stabilních jedinců uvádějí častěji negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání. Snadno je lze přivést do rozpaků, cítí se zahanbeni, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy nebo smutek. Jejich představy nekorespondují s realitou, proto mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace.*“<sup>57</sup>

Nízké hodnoty v tomto faktoru se také dají interpretovat jako: „*určitá odolnost vůči nepříznivým náporům, ale také určitý optimismus v pohledu na přítomnost a ve*

<sup>55</sup> BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. str. 96

<sup>56</sup> NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995, ISBN 80-200-0628-1. str. 168

<sup>57</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 43

*výhledu do budoucnosti.*“<sup>58</sup> Jedinci s nízkým Neuroticismem se dají charakterizovat jako emocionálně stabilní, klidní a vyrovnaní.

Přeneseme-li výše zmíněná fakta do kontextu teorie optimálního prožívání *flow*, můžeme konstatovat, že při vysokém stupni neuroticismu žáků bude k tomuto prožitku ztížen přístup. Důvodem je právě zmíněná labilita pojící se s nedostatkem sebedůvěry. V kontextu výkonové motivace mají tito jedinci zpravidla dominující potřebu vyhnout se neúspěchu. Tato potřeba se pojí s myšlenkami typu „to nezvládnu, jak to asi dopadne“, které si nárokuje v celkové psychické energii daného individua část této energie. Koncentrace na danou činnost se tak musí dělit s výše zmíněnými myšlenkami a tím je ztížen jeden z předpokladů *flow* – tedy splnutí činnosti a vědomí.

Dalším problémem z hlediska předpokladů pro navozování stavu *flow* u jedinců s vysokým Neuroticismem se jeví otázka koncentrace. Schopnost soustředění je důležitou komponentou zážitku *flow*. Lze konstatovat, že labilní jedinci jsou vlivem vyšší dráždivosti nervové soustavy náchylnější ke ztrátě koncentrace v průběhu činnosti. Vztah neurofyzilogických aspektů v souvislosti s fenoménem *flow* zkoumala Hamiltonová<sup>59</sup>. V jedné části výzkumu byly dvě skupiny studentů, kteří byli rozděleni na základě četnosti výskytu *flow*, požádáni, aby se soustředili na záblesky světla či sekvence tónů (metoda evokovaných potenciálů). Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že studentům, kteří dle svých slov zažívají *flow* zřídka, se v souvislosti s reakcí na záblesky světla výrazně zvýšila aktivita mozkové kůry. Oproti tomu studentům s častějšími zážitky *flow* se aktivace mozkové kůry při soustředění na záblesky světla snížila. Nálezy byly interpretovány v tomto smyslu: Studenti s vyšší četností prožitku *flow* byli schopni redukce duševní aktivity ve všech informačních kanálech kromě toho, který se koncentroval na světelné podněty.

Neméně závažná se jeví skutečnost, že se zvýšeným neuroticismem se pojí i nižší kontrola nad obsahem vědomí. Lze tedy konstatovat, že lidé s častějšími prožitky *flow* jsou schopni do jisté míry eliminovat jiné podněty a koncentrovat se na věci z jejich pohledu důležité pro daný okamžik.

<sup>58</sup> MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje*. Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0892-8. str. 117

<sup>59</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 132

Vyšší dráždivost nervové soustavy individua má dle mého názoru tedy i vyšší tendence k rozptylování pozornosti odbíháním myšlenek od právě vykonávané aktivity. Jednou z komponent tvořících předpoklad pro navození prožitku *flow* je pocit kontroly situace. A právě nesoustředěnost je jedním z nejzřetelnějších znaků vypovídajících o tom, že jedinec nemá situaci pod kontrolou.

Shrneme-li výše zmíněné, lze konstatovat, že z pohledu teorie optimálního prožívání se jeví vysoký Neuroticismus jako překážka k prožitku *flow*, nízký Neuroticismus potom jako činitel usnadňující vznik tohoto prožitku.

### **Motivace *flow* ve vztahu k faktoru Extraverze**

Nejprve se podíváme, jak interpretují faktor Extraverze M. Hřebíčková a T. Urbánek (2001) v NEO pětifaktorovém osobnostním inventáři: „*Extraverti jsou společenštití, ale tato vlastnost není jedinou vystihující tento pól dimenze. Jedinci, kteří dosahují vysokého skóru v této škále, se popisují navíc jako sebejistí, aktivní, hovorní, energičtí, veselí a optimističtí. Extraverti mají rádi druhé lidi (společnost), jsou rádi součástí skupin a různých společenských shromáždění, mají rádi vzrušení a udržují si veselou mysl.*“<sup>60</sup>

Lidé s nízkým skóre Extraverze (introverti) se charakterizují oproti tomu obtížněji. Introverze v pojetí NEO pětifaktorového osobnostního inventáře „*by měla být nahlížena spíše jako nepřítomnost extraverze než jako její protiklad* (Costa, McCrae, 1992, s.15). *Introverti jsou spíše zdrženliví než nepřátelští, spíše nezávislí a samostatní než poslušní a povolní, spíše vyrovnaní než nejistí nebo flegmatictí. Introverti nemusejí nutně trpět sociální fobií, jejich zdrženlivost je ovlivněna přáním zůstat o samotě. Ačkoli nepřekypují živostí a čilostí typickou pro extraverty, nelze o nich říci, že by byli nešťastní nebo pesimističtí. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že extraverze, jak ji vymezují Costa a McCrae (1989), se odlišuje od Jungova pojetí*

<sup>60</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 43, 44

*extraverze (1921). Charakteristiky vystihující introspekci a reflexi jsou součástí Otevřenosti vůči zkušenosti nikoliv Extraverze.*<sup>61</sup>

Dle mého názoru nehraje faktor Extraverze ve výše zmíněném pojetí ve vztahu k prožitku *flow* roli. Přesněji řečeno domnívám se, že jedinci s vyšší mírou Extraverze budou zažívat *flow* spíše při kolektivním provozování hudby, introverti pak o samotě při autoregulovaném cvičení na nástroj. Potřeba extravertů být mezi lidmi podle mého názoru nesnižuje možnost prožívat *flow*. Tento prožitek však bude pravděpodobně jiný nežli u introvertů při autoregulovaném cvičení. Bude spíše založen na bázi „kolektivního vzrušení“ jak ho popisuje Emile Durkheim<sup>62</sup>. Při hře v orchestru, kapele, souboru, či sboru vzniká situace, kdy se všichni muzikanti spolupodílejí na společném projektu – hrají společně skladbu, společně ji prožívají. Daná skladba se tak stává prostředkem k společnému prožitku *flow*.

Naproti tomu u introvertů dominuje potřeba zůstat o samotě, tudíž bude pro ně snazší zažívat *flow* doma při cvičení na nástroj.

### **Motivace *flow* ve vztahu k faktoru Otevřenost vůči zkušenosti**

Přínosným pro zkoumání prožitku *flow* z hlediska dimenzí osobnosti se jeví třetí faktor v NEO pětifaktorovém osobnostním inventáři – Otevřenosti vůči zkušenosti. Tento faktor nás vede v souvislosti s problematikou hudebního oboru ZUŠ k nahlížení na osobnost žáků jako na jedince, kteří jsou v různé míře citliví na estetické podněty, vnímavost k vnitřním pocitům atd. Rovněž jsou rozdílní co se týče představivosti, zvědavosti a schopnosti nezávislého úsudku. Faktor Otevřenosti vůči zkušenosti nás vybízí k chápání pojmu jako ústřední téma, jež by měl, zejména v oblasti vnímavosti k estetickým podnětům a vnitřním pocitům, právě hudební obor ZUŠ a v podstatě celé umělecké vzdělávání, podporovat a kultivovat.

M. Hřebíčková a T. Urbánek (2001) v souvislosti s interpretací faktoru Otevřenosti vůči zkušenosti v NEO pětifaktorovém osobnostním inventáři konstatují: „*Škála postihuje zájmy a míru zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy. Osoby*

<sup>61</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M.; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44

<sup>62</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 165,166

*dosahující vysokého skóru v této škále udávají bohatou fantazii a jsou vnímavější k prožitkům pozitivních i negativních emocí více než uzavření jedinci. Berou v úvahu nové myšlenky a nekonvenční hodnoty. Popisují se jako vědyčtí, intelektuální, obdařeni fantazií, ochotni experimentovat a zajímají se o umění. Jsou připraveni kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické a politické hodnoty. Často se chovají nekonvenčně, zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně. Osoby dosahující nízkého skóru v této škále mají častěji sklon chovat se konvenčně a zastávat konzervativní postoje. Dávají přednost známému, osvědčenému a jejich emoční reakce jsou často utlumeny.*<sup>63</sup>

Faktor Otevřenosti vůči zkušenosti je dle mého názoru důležitým prvkem v navozování stavu *flow*. Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že prožitek *flow* je do jisté míry vázán na schopnost nacházet stále nové příležitosti ve vykonávaných činnostech, jeví se otevřenost vůči novým impulsům jako významný prostředek k tomuto fenoménu. Pokud se jedinec chce při činnosti stále pohybovat v pásmu *flow*, musí na sobě pracovat – je nutný stálý růst „self“. Vysoká hodnota v tomto faktoru zaručuje stálý přísun nových výzev a tím stanovení osobních cílů k jejich dosažení, což je jedním z předpokladů pro navození *flow*. Schopnost být otevřen a rozeznat výzvy vyskytující se v prostředí je tak jedním z důležitých prediktorů pro navození tohoto stavu.

### **Motivace *flow* ve vztahu k faktoru Přívětivost**

Faktor Přívětivost, jakožto schopnost jedince být ohleduplný, empatický, dobrosrdečný, je čtvrtou škálou NEO pětifaktorového osobnostního inventáře. M. Hřebíčková a T. Urbánek (2001) upozorňují v souvislosti s touto škálou na následující skutečnosti: „*Nejvýraznější charakteristikou osob dosahujících vysokého skóru na této škále je altruismus. Takoví lidé mají pro druhé pochopení a porozumění, projevují jim přízeň, chovají se k nim laskavě a vlídně. Jsou vždy ochotní pomáhat a jsou přesvědčení, že ostatní zase budou pomáhat jim. Mají sklon*

---

<sup>63</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44

*důvěřovat druhým lidem a dávají přednost spolupráci.*“<sup>64</sup> Dle mého názoru by mohlo vysoké skóre v tomto faktoru zvyšovat schopnost prožitku *flow*, zejména jedná-li se o hudební aktivity provozující se v kolektivu. Vztáhneme-li výše zmíněné na problematiku hudebního oboru na ZUŠ, lze konstatovat, že jedinci dosahující vysokého skóre v této škále vytváří v daném hudebním uskupení přátelskou atmosféru. Je-li v orchestru, kapele, souboru či sboru dostatečné množství těchto žáků, může dojít k formování atmosféry důvěry a přátelského klimatu. Členové hudebního uskupení potom nemusejí vynakládat psychickou energii na ochranu systému „self“ a mohou ji investovat ve vyšší míře do společné hudební činnosti. Lze také konstatovat, že žáci s vyšší mírou Přívětivosti tedy zvyšují sociální soudržnost hudebního uskupení a přispívají tak k zvyšování participace členů uskupení na společných cílech. Na základě výše zmíněného může dojít lépe k integraci jedinců. Integraci zde chápeme v souladu s M. Csikszentmihalyim (1996) jako „*dosažení jednoty s jinými lidmi s myšlenkami a jevy, přesahujícími naše já.*“<sup>65</sup> Pro úplnost zde uvádíme termín diferenciaci: „*směřování k jedinečnosti, k odlišování vlastní osoby od jiných.*“<sup>66</sup> Můžeme říci, že integrace spolu s diferenciací se přibližuje ke komplexnímu růstu systému „self“.

Osoby s nízkou mírou Přívětivosti „*se naproti tomu popisují jako nepřátelské a egocentrické, mající tendenci znevažovat záměry druhých lidí. Spíše soutěží než spolupracují.*“<sup>67</sup> Lze konstatovat, že mladí hudebníci s nízkým skóre v této dimenzi budou v orchestru, kapele souboru či sboru spíše snižovat možnost vzniku stavu *flow* v důsledku narušování pozitivního klimatu hudebního uskupení.

Nicméně je třeba připustit, že jedinci s nízkým skóre ve faktoru Přívětivost, mohou při autoregulovaném cvičení na nástroj prožívat *flow*.

<sup>64</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44

<sup>65</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 67

<sup>66</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 67

<sup>67</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44



*„Přesto je třeba zdůraznit, že schopnost bojovat za vlastní zájmy je v mnohých situacích velmi potřebná. Jistá míra skepse vůči názorům druhých přispívá k úspěšnému řešení problému.“<sup>68</sup>*

Ohleduplnost je na pozadí kolektivní činnosti. Jestliže je tato ohleduplnost příliš vysoká, musí se opět psychická energie jedince, který je zaměřená na danou kolektivní činnost, dělit s ohleduplností kmitající na pozadí vědomí.

### **Motivace *flow* ve vztahu k faktoru Svědomitost**

*„Osoby dosahující vysokého skóru v této škále se popisují jako cílevědomé, ctížádostivé, pilné, vytrvalé, systematické, s pevnou vůlí, disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky mají vztah ke studijním a pracovním výkonům (srov. 5.1.3), mají však i svou negativní stránku, pokud překročí únosnou míru a projeví se jako přehnaná pořádkumilovnost, pedantičnost nebo workoholické chování. Osoby s nízkým skórem se popisují jako nedbalé, lhostejné, nestálé, naplňující své cíle s malým zaujetím.“<sup>69</sup>*

Jestliže je ale hodnota svědomitosti příliš vysoká, mohla by mít podle mého názoru také kontraproduktivní účinek. Jestliže jedinec cítí příliš vysokou zodpovědnost vůči dané činnosti, je tím pádem orientován na výsledek činnosti, popřípadě konsekvence z výsledku vyplývající. V tomto případě je opět negentropie částečně rušena intervencí myšlenek zaobírajících se v průběhu činnosti nikoli danou činností, ale následky z ní vyplývajícími.

Je-li však svědomitost nízká, nemůže dojít k totálnímu pohroužení do dané aktivity například z důvodu nižších požadavků na sebe sama. Tím pádem jedinec nevyužívá celkového osobního potenciálu a z části relaxuje. Při relaxování je zvýšena možnost vstupu myšlenek do vědomí, které nesouvisí s právě prováděnou činností a tudíž vzniká ve vědomí částečná entropie (zmatek). Je zřejmé, že krajní hodnoty faktoru svědomitost mohou ohrozit prožívání *flow* při dané činnosti.

<sup>68</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44

<sup>69</sup> HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3. str. 44

Zajímavé by bylo zjistit, jaké rozmezí hodnot v tomto faktoru je pro hluboké zaujetí činností ideální.

## **2.7. Vliv výchovně-vzdělávacího stylu učitele na prožitek *flow* u žáka**

Učitel jakožto garant výchovně – vzdělávacího procesu je do značné míry zodpovědný za atmosféru ve třídě. Vzhledem k tomu, že se v této práci zabývám otázkou aplikace teorie *flow* na problematiku hudebního oboru základního uměleckého vzdělávání, zajímá mne především interakce pedagoga a žáka při individuální výuce.

### **Podpora autonomie žáka učitelem**

Teorie „Původce – Pěšák“, která je ve vztahu k teorii optimálního prožívání analyzována v kapitole 2.4., se uplatní i u výchovně-vzdělávacího stylu učitele hry na nástroj. Některé dítě v tom, zda bude danou skladbu cvičit, ovlivní, zda si mohlo samo vybrat mezi více skladbami, nebo zda mu – jako pěšákovi - byla skladba zadána. Jestliže si mladý muzikant skladbu sám vybral buď z několika různých skladeb, které mu učitel zahrál nebo danou skladbu slyšel hrát své spolužáky na vystoupení, bude se v tomto popřípadě cítit jako původce svého jednání, existuje tedy vyšší pravděpodobnost, že při autoregulovaném cvičení bude zažívat *flow*. Při cvičení totiž dotyčného žáka nebudou rušit myšlenky například v tom smyslu, že dělá něco, co mu bylo zadáno zvenku.

Ovšem ze své praxe musím upozornit, že jsou některé děti, které čekají, co jim učitel předloží a je jim lhostejné, jakou skladbu budou hrát. Zde by bylo na místě, aby učitel u dítěte vytvořil pocit, že je to vlastně v jeho zájmu, aby si skladbu vybral sám. On ji přece bude muset několik týdnů cvičit, popřípadě ji zahraje na nějakém

vystoupení a je tedy dobré vybrat si skladbu, která se mu více líbí. V souvislosti s teorií optimálního prožívání lze konstatovat, že identifikuje-li se žák s rolí původce, je vyšší pravděpodobnost výskytu prožitků *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj.

### **Atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem**

Na základě individuální výuky, probíhající v hudebním oboru na ZUŠ, se jeví klíčovým pro úspěšný rozvoj hudební motivace budování vztahu učitele a žáka na základě vzájemné důvěry. Učitel by měl především na základě rozpoznání základních psychických vlastností žáka, jeho temperamentu, hudebních schopností atd. volit vhodné intervence směrem k zvyšování motivace žáka ke hře na nástroj. Jedním z nejdůležitějších momentů ve vztahu k žákovi je vytvoření takového pracovního klimatu, aby se žák na hodinu nástroje přímo těšil. Jestliže se učiteli povede vymyslet na každou hodinu pro žáka nějaké hudební překvapení, vzbudí tím u žáka zvědavost a žák přichází na každou hodinu se zájmem, co se nového dozví o tajuplném světě hudby. Tím rozvíjí učitel u žáka poznávací potřeby a také zužuje pozornost žáka v daném rozsahu. Tímto nepřímou ovlivňuje podmínky pro možnost zážitků *flow*. Jak je známo z vývojové psychologie<sup>70</sup>, představuje učitel zejména pro mladší děti symbol člověka, který ví vše nejlépe, co řekne, to je pravda. S přibývajícím věkem žáka přestává mít učitel silný vliv a tento vliv přechází na skupinu vrstevníků.

Kytarová soustředění jsou také významným prvkem v procesu vzájemného poznávání žáka a učitele. Na základě situací, týkajících se všedního dne, žák zjišťuje, že učitel je v podstatě úplně normální člověk a tím se odstraňují bariéry dané do jisté míry „laboratorním prostředím“ školy. Soustředění jsou také významným tmelícím prvkem žáků hudebního oboru ZUŠ. Úloze kytarových soustředění byl věnován prostor v diplomové práci.

---

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

### **Zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem**

Skutečnost, kdy žák přesně ví, jakým způsobem má postupovat v procesu učení na hudební nástroj, je jedním z důležitých předpokladů pro zdárný průběh rozvoje hudebních schopností a nástrojových dovedností. Aktivní hudební činnosti všeobecně patří do aktivit, které poskytují velmi zřetelnou zpětnou vazbu. Mladý muzikant okamžitě slyší, kdy se mu náročný hudební úsek povede a kdy nikoli. Díky jednoznačné zpětné vazbě, kterou hra na hudební nástroj poskytuje, zvyšuje tím možnost prožitků *flow*.

Ovlivňovat míru zpětné vazby však může i učitel, pokud dokáže uplatňovat vhodné diagnostické postupy. Nejde jen o diagnostiku hudebních schopností a dovedností, týká se to rovněž kognitivních schopností i osobnostních předpokladů. Jestliže navíc poskytne žákovi pozitivní zpětnou vazbu formou pochvaly, přispívá tím k pocitům kompetentnosti u mladých muzikantů, což může pozitivně ovlivnit jejich vnímání vlastní výkonnosti (*self-efficacy*). S tímto pojmem pracuje A. Bandura, který dále tvrdí, že pro zdravé sebeuplatnění potřebuje mít žák především víru ve vlastní schopnosti. V souvislosti s teorií optimálního prožívání je možné se domnívat, že víra ve vlastní schopnosti je faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost prožitků *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj. Jestliže mladý muzikant věří ve své schopnosti, odpadá tím možnost rušivých myšlenek během cvičení na nástroj (jako například „tohle přece nemůžu zvládnout“, „já se to asi nikdy nenaučím“), které jsou bariérou prožitku *flow*.

Četnost a intenzita zpětné vazby poskytované žákovi učitelem při výuce hry na nástroj může do určité míry souviset se zájmem učitele o žákův vztah k hudbě a hře na nástroj. Tento činitel bude analyzován v další kapitole.

### **Zájem učitele o žáka vnímaný žákem**

Podíváme-li se na problematiku výchovně-vzdělávacího stylu učitele hry na hudební nástroj z hlediska teorie optimálního prožívání, lze se domnívat, že

skutečnost, jakým způsobem vnímá mladý muzikant zájem ze strany učitele o jeho hudební vzdělávání, bude mít vliv na jeho celkovou motivaci k autoregulovanému cvičení, nevyjímaje motivaci *flow*. Jestliže žák z chování učitele pozná, že mu jde o to, aby se něco naučil, potvrzuje mu tím mimo jiné i to, že má v jeho očích určitou hodnotu. V této souvislosti hovoří J. Křivohlavý (2004) o pojmu sebeocenění (self-esteem), který se „chápe jako odpověď na otázku (Hewitt 2002): *Jak je uspokojována potřeba kladného sebepojetí?*“<sup>71</sup> Lze tedy konstatovat, že vnímá-li žák zvýšený zájem učitele o proces a výsledky jeho vzdělávání, může tento fakt mimo jiné i zvyšovat žákův „self-esteem“. Kladné sebepojetí žáka bude dle mého názoru i zvyšovat možnost kvalitních prožitků *flow*. Mladý muzikant s kladným sebepojetím se totiž nemusí zaobírat sebepodceňujícími myšlenkami, které ruší plynulý tok psychické energie. Není-li tento tok rušen, dochází k negentropii – zážitku plynutí.

### **Poskytování příležitostí žákovi učitelem**

V případě vlivu faktoru poskytování příležitostí žákovi učitelem platí obecně skutečnost, že dostatečné množství podnětů týkajících se oblasti nástrojové hry, pokud mají pro žáka dostatečnou incentivní hodnotu, budou také zvyšovat pravděpodobnost prožitku *flow* při hudebních činnostech. Četnost příležitostí, jako například možnost zahrát nacvičenou skladbu na vystoupení, může být pro žáky s převažující potřebou úspěšného výkonu ideálním cílem, ke kterému směřují. Vzhledem k motivaci *flow* jsou jasné, konkrétní cíle jednou z podmínek navození tohoto typu motivace (viz kapitola 2.7.). Jestliže je však možnost zahrát na vystoupení nabídnuta žákovi s dominující potřebou vyhnout se neúspěchu, může při cvičení, zejména pak při blížícím se termínu koncertu, zažívat obavy. Tyto obavy mohou pramenit z nedostatečné důvěry ve vlastní schopnosti (self-efficacy), jež se projevuje myšlenkami typu „já na to nemám, určitě to tam zkazím“ atd., která může být neadekvátní vzhledem k objektivním schopnostem a dovednostem žáka. Lze v souvislosti s teorií *flow* konstatovat, že obavy působí nepříznivě ve směru prožitků

---

<sup>71</sup> KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X. str. 171

*flow*, protože brání plné koncentraci na autoregulované cvičení a tedy nepřerušovanému toku psychické energie.

Shrneme-li výše zmíněné, dá se říci, že typy příležitostí poskytované žákovi učitelem by měly být vzhledem k motivaci *flow* citlivě vybírány vzhledem k osobnosti žáka. Tím ovšem nechceme říci, že u mladých muzikantů s dominující potřebou vyhnouti se neúspěchu se máme vzdát příležitostí vystoupit na koncertu. U těchto žáků je třeba ve vyšší míře pracovat na zvyšování sebedůvěry například právě formou častějšího vystupování, kdy dítě na základě vlastní zkušenosti pozná, že v podstatě o nic nejde. Lze také s žákem diskutovat o případném neúspěchu. Pokud žák bude na případné selhání náležitě připraven, kognitivně jej zvládne a racionálně přijme, jde o účinnou intervenci, na základě které zvyšujeme u těchto dětí možnost zažívat *flow* při hudebních činnostech. V této souvislosti připomeňme potřebu kompetentnosti, se kterou pracuje autodeterminační teorie a která – je-li uspokojována – přispívá dle našeho názoru k vyšší pravděpodobnosti prožitku *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj.

### **Adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem**

Skutečnost, kdy se žák na hodině cítí optimálně vytížen v procesu učení na hudební nástroj, je jednou z podmínek pro navození motivace *flow*. Adekvátní náročnost ve vztahu k žakovým schopnostem je navíc jedním z faktorů, které učitel hry na nástroj může ovlivnit. O ovlivňování motivace *flow* prostřednictvím konkrétních postupů budeme mluvit podrobněji v kapitole 2.8. Pro zdárný průběh rozvoje hudebních schopností a nástrojových dovedností se jeví jako ideální stav, kdy žák využívá v dané chvíli maximum ze svých hudebních schopností a nástrojových dovedností. V tu chvíli se nejen zvyšuje kvalita nástrojových dovedností, ale zvyšuje se i možnost zažívat při tomto procesu *flow*. Výše zmíněné je do jisté míry podobné výzkumům Heckhausena (1969), který zjistil, že jsou-li požadavky úlohy v souladu s dovednostmi jedince, zvyšuje se tím i šance, že jedinec

bude danou úlohu vnímat jako výzvu k jejímu vyřešení. Tuto skutečnost nazval pojmem princip přiměřenosti „Prinzip der Passung“<sup>72</sup>.

Tyto kapitoly byly věnovány otázce konkrétních faktorů souvisejících s výchovně-vzdělávacím stylem učitele, kterým je přikládána důležitost v souvislosti s problematikou motivace *flow* při procesu hudebního vzdělávání. Tyto faktory samozřejmě nepůsobí izolovaně, ale jsou ve vzájemné interakci.

## **2.8. Vybrané ukázky konkrétních postupů podporujících motivaci *flow* v procesu ovládní hry na hudební nástroj**

### **Užší pojetí motivace jako východisko vybraných postupů ovlivňování výkonové motivace**

Jako východisko pro ukázky konkrétních postupů ovlivňování učební motivace prostřednictvím prožitku *flow* v procesu ovládní hry na hudební nástroj nám poslouží rozdělení motivace na širší a užší pojetí. Užší pojetí chápeme v souladu s Rheinbergem jako „*připravenost jedince provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení* (Rheinberg 1996a, s. 360)“<sup>73</sup>. V souvislosti s naší problematikou jde o to, že mladý muzikant je připraven cvičit na svůj nástroj konkrétní skladbu, protože má před sebou jasný cíl. Touto vizí může být skladba přednesená jím samotným na vystoupení nebo dobře naučená skladba pro osobní potěšení či potěšení blízkých a přátel. Jak říkají autoři Rheinberg, Man a Mareš (2001) je pro užší pojetí rozhodující, „*že existuje jasná vize cílového stavu, která řídí žákovo jednání, iniciuje žákovo usilování o nárůst vědomostí a kompetencí: žák chce*

<sup>72</sup> RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; MANIG, Y. *Flow-Erleben: Untersuchungen zu einem populären, aber unterspezifizierten Konstrukt*. Universität Potsdam: Institut für Psychologie, 2005. str. 11

<sup>73</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 155

získat vhled do problému, chce lépe porozumět učivu, vidět souvislosti, a proto je určitým způsobem aktivní.<sup>74</sup> Pro uvedený typ učení se nejlépe hodí označení autoregulované učení. Autoregulované učení chápeme jako „proces řízení sebe samého, s pomocí něhož žáci transformují své mentální schopnosti do dovedností potřebných pro učení (Zimmermann, 1998)<sup>75</sup>“.

Pro úplnost zde uvedeme definici širšího pojetí učební motivace. „Širší pojetí učební motivace (např. Rheinberg 1996b, s. 360) ji chápe jako připravenost osoby k bohatému spektru činností; aby se je žák naučil provádět, musí dojít k nárůstu učení, ale toto učení se děje, aniž má žák před sebou jasnou vizi cílového stavu, aniž si uvědomuje nějakou intenci.“<sup>76</sup> Z výše zmíněné citace je ve vztahu k problematice hudebního oboru ZUŠ důležitá zejména skutečnost, že pokud učitel využívá širší pojetí motivace v hodinách nástrojové hry, podněcuje mladého muzikanta k domácímu cvičení na nástroj, aniž by mu vysvětlil, proč by vlastně měl pravidelně trénovat. Samozřejmě je důležité, aby výuka hry na nástroj byla z pohledu žáka zábavná a „hravá“, aby při výuce panovala příjemná atmosféra. Učitel by měl také vést výuku směrem k vyšší aktivitě žáka atd. Pokud však učitel žákovi nesdělí pravý účel těchto aktivit, objevuje se nárůst hudebních schopností a dovedností v tomto případě z pohledu mladého muzikanta nepozorovaně, jakoby mimochodem. Podle mého názoru se tento problém může týkat spíše mladších žáků. U starších žáků lze předpokládat, že si smysl své hry na hudební nástroj plně uvědomují.

Shrnu-li problematiku užšího a širšího pojetí motivace v kontextu teorie optimálního prožívání a v kontextu vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ, je pro tyto účely vhodné především užší pojetí. Jedním z předpokladů pro prožitek *flow* je totiž jasná vize cílového stavu, což se pojí právě z užším pojetím motivace.

<sup>74</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 3330-3815. str. 155, 156

<sup>75</sup> ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. str. 506

<sup>76</sup> RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815. str. 156



## Autoregulované cvičení na hudební nástroj a jeho význam pro úspěšné ovládnutí nástroje

Po uvedení východisek, ve kterých jsme se s ohledem k problematice motivace *flow* přiklonili k užšímu pojetí motivace, se budeme věnovat procesu autoregulovaného učení mladých muzikantů na nástroj.

Výuka na hudebním oboru ZUŠ sestává obvykle z jedné hodiny týdně hry na nástroj, jedné hodiny hudební nauky a ve vyšších ročnících z jedné až dvou hodin komorní, souborové či orchestrální hry. Z dané časové dotace je zřejmé, že pouhá docházka do těchto hodin „z žádného žáka muzikanta neudělá“. Předpokládá se tedy, že mnoho hodin stráví žák cvičením na daný nástroj a jednou týdně předvede učiteli výsledky, kterých dosáhl. Na hodině nástroje se pak dozví, jak postupovat dále v tajuplné a rozmanité cestě ovládnutí nástroje.

Je přirozené, že proces, ve kterém žák řídí a usměrňuje svoji činnost – v našem případě tedy hru na nástroj – je předmětem zájmu hudební pedagogiky. Ideálním cílem všech hudebních pedagogů je stav, kdy se podaří převzít danému žákovi svůj hudební rozvoj do vlastních rukou. K tomuto cíli však vede často dlouhý proces a navíc se nepodaří tento stav nastolit u všech potenciálních muzikantů. Zkoumání vnitřních a vnějších podmínek, okolností a předpokladů, kdy cvičení na nástroj se zdá žákovi jako příjemné, vše jde jakoby samo, bez vynakládání velkého úsilí a vůle, je předmětem této práce.

V souvislosti s prožíváním *flow* je nejdůležitější, aby žák cvičení zařadil do svého denního režimu a chápal ho jako jeho přirozenou součást. Zejména u mladších žáků se samozřejmě apeluje na rodiče, kterým učitel vysvětluje, jak má jejich potomek optimálně doma cvičit.

U mladších žáků stačí podle mého názoru, aby první týdny cvičili každý den deset minut až čtvrt hodiny. Důvodem relativně krátké doby hry na nástroj je respektování vývojových možností dítěte a jeho schopnosti se soustředit. Po jednom měsíci se v závislosti na jeho pokroku a schopnosti koncentrace čas věnovaný nástroji zvyšuje. Ovládnutí hry na nástroj je dlouhodobá záležitost a tuto informaci by měly děti pozvolna vstřebávat. Dovednost dlouhodobé systematické práce je totiž

jedním z předpokladů pro stav *flow*. Žák se musí stále zdokonalovat v oblasti nástrojové hry, aby docházelo k prožitkům *flow*. Důležitá je samozřejmě také volba nástroje v závislosti na osobnosti dítěte. Této problematice jsme se věnovali v kapitole 2.5.

Do určitého strukturovaného závěru přivedli S. Jackson a M. Csikszentmihalyi (1999) podmínky, na základě kterých dochází k nastolení prožitku *flow*.

Jde o následujících devět podmínek:

1. Rovnováha mezi výzvou a dovednostmi
2. Splývání činnosti a vědomí
3. Jasně, konkrétní cíle
4. Jednoznačná zpětná vazba
5. Soustředění na přítomnost
6. Pocit kontroly situace
7. Ztráta reflexivity a sebeuvědomění
8. Změněné vnímání času
9. Autotelická zkušenost<sup>77</sup>

V této souvislosti je třeba upozornit, že prožitek *flow* nelze nařídít, je možné jen zvýšit pravděpodobnost navození tohoto stavu vhodným vytvořením podmínek. Optimální prožitky při hře na nástroj pomáhají žákům k jejich uměleckému i osobnímu růstu a podporují integraci osobnosti jedince. Často je tento prožitek spojen v rámci historie učení s vynikajícím výkonem, ale často není tento fakt v dané chvíli pro žáka důležitý.

V následujícím textu bude provedena analýza těchto podmínek s ohledem na kontext hudební výchovy. Následně je uvedena kapitola s názvem Sestavení týdenního rozvrhu cvičení na nástroj. Tuto kapitolu jsme zařadili do ukázek konkrétních postupů, protože se domníváme, že tento postup zvyšuje také pravděpodobnost výskytu prožitku *flow*.

---

<sup>77</sup> MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7. str. 46

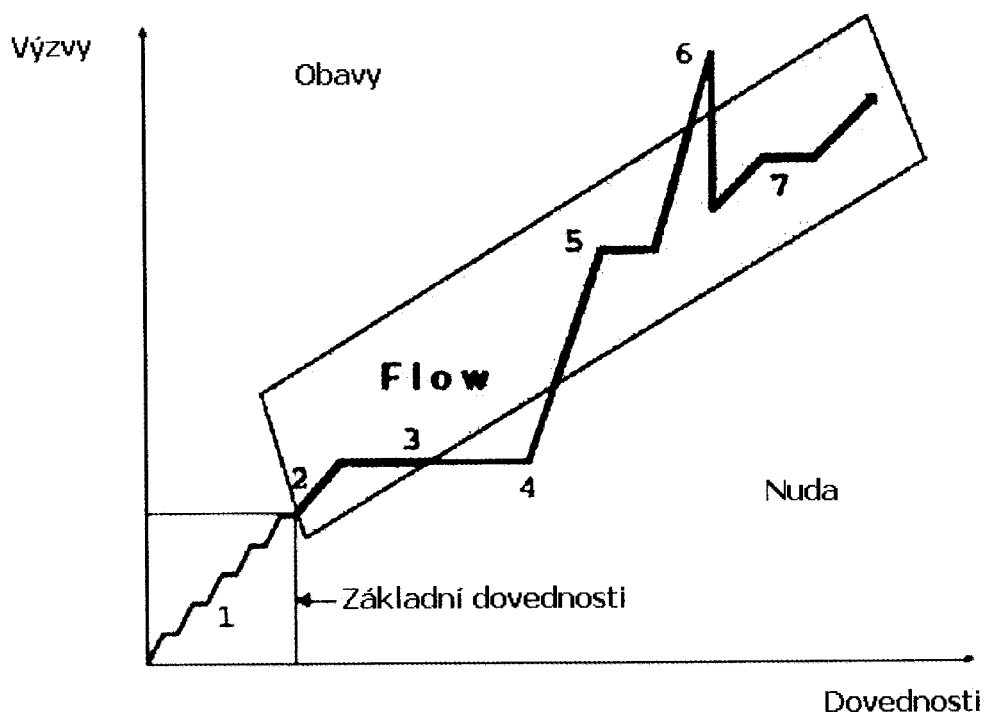
## 1. Rovnováha mezi výzvou a dovednostmi

Jedním z důležitých činitelů podporujících vznik prožitku *flow* je skutečnost, kdy muzikant vnímá stanovený cíl jako výzvu k jeho dosažení. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že prožitek *flow* většinou nastává, jestliže jsou aktuální cíle jedince (vnímané jako výzvy) a jedincem vnímané dovednosti (důvěra ve své dovednosti) nad průměrem.

Z hlediska výuky hudebního oboru na ZUŠ bude pro mladě muzikanty důležité, aby skladbu, kterou nacvičují, chápali jak vybídnutí k aktivitě. Čím více je bude daná skladba oslovovat, tím větší chuť budou mít k jejímu nacvičení. Zvyšuje se míra psychické energie investovaná do cvičení, čímž se žák přibližuje k optimálnímu prožívání. Důležitá je také míra osvojených nástrojových dovedností v kontextu technické a interpretační náročnosti dané skladby. Bude-li žák nacvičovat skladbu adekvátní technické a interpretační náročnosti, je vyšší pravděpodobnost, že při autoregulovaném cvičení zažije *flow*. Problém nastává tehdy, když má žák sníženou důvěru ve své nástrojové dovednosti. Ukazuje se, že žák by byl schopen skladbu nacvičit, ale vzhledem k tomu, že si nevěří, nastupuje úzkost, která jednak ubírá mladému muzikantovi psychickou energii, jednak generuje nepříjemné pocity. Obojí je samozřejmě v rozporu s optimálním prožíváním.

Pokud se týká výkonové motivace, lze konstatovat, že žáci s dominující potřebou vyhnutí se neúspěchu budou mít přístup k prožitku *flow* do jisté míry ztížen. Naopak žáci s dominující potřebou úspěšného výkonu si rádi ověřují své nástrojové dovednosti. Lze konstatovat, že skladba odpovídající jejich stupni technické a interpretační vyspělosti se pro ně stane podnětem k jednání – k autoregulovanému cvičení. Při jejím nacvičování tedy tito žáci mají snazší přístup k prožitku *flow*. Jestliže mladému muzikantovi zadal učitel hry na nástroj těžší skladbu, která neodpovídá jeho technické a interpretační úrovni, bude při cvičení pravděpodobně zažívat pocity nedostačivosti spojené s úzkostí. To samozřejmě snižuje intenzitu psychické energie investované do cvičení, protože se tato energie musí dělit s výše zmíněnými pocity. Daný žák bude tento stav prožívat jako nepříjemný, což snižuje jeho motivaci a podmínky pro vznik *flow*.

Obr. 6: Prožitek *flow* a jeho vztah k výzvám a dovednostem v procesu učení mladého kytaristy<sup>78</sup>



Jestliže jsou výzvy obsažené např. v dané skladbě v rovnováze s dovednostmi žáka, je tedy možné, že se žák bude při autoregulovaném cvičení na nástroj pohybovat v pásmu *flow*. Pro přiblížení problematiky motivace *flow* ve výchovně-vzdělávací praxi nyní uvedeme konkrétní příklad procesu učení mladého kytaristy s demonstrací na obr.č.6:

V bodě č. 1 se žák učí základním dovednostem – zejména sezení a držení nástroje, postavení levé a pravé ruky, hře s dopadem i bez dopadu v pravé ruce, uchopení jednotlivých hmatů v levé ruce. Všechny tyto dovednosti se učí

<sup>78</sup> Model převzat a upraven z: BURZIK, A. *Üben im Flow – Eine ganzheitliche Übemethode*. [online]. [cit. 22. dubna 2008]. Dostupné na: <[http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat\\_ag08\\_16.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat_ag08_16.pdf)>.

prostřednictvím jednoduchých rytmických říkadel a jednohlasých lidových písní, což mu přináší radost z hudby již na základní úrovni. Vzhledem k tomu, že jednotlivé dovednosti ještě nejsou plně zautomatizovány, vyžaduje každá z těchto činností plné soustředění mladého muzikanta. V ideálním případě zažívá žák v jednotlivých oblastech malé úspěchy a to mu přináší radost. Mohli bychom zde mluvit o „malém *flow*“<sup>79</sup>. Lze se domnívat, že tyto prožitky ho motivují k dalšímu zdokonalování v oblasti nástrojové hry.

Nyní se dostáváme do bodu 2, ve kterém si žák již upevnil a do jisté míry zautomatizoval určité základní dovednosti ve hře na nástroj. Osvojené dovednosti mladého muzikanta jsou již na takové úrovni, že mu jeho učitel zadá náročnější skladbu. Vzhledem k tomu, že skladba, kterou nacvičuje, je dobře sladěna s úrovní jeho dovedností, dostává žák pozitivní zpětnou vazbu a to mu přináší radost. Úspěch mu umožňuje nechat se více pohltit touto činností, žák zažívá *flow*. Tento prožitek zpětně hodnotí mladý muzikant jako příjemný, motivující k dalšímu autoregulovanému cvičení na nástroj.

V bodě 3 dosáhl žák stavu, kdy jsou výzvy obsažené v dané skladbě ve formě dynamiky artikulace, rázování melodie, dále technicky těžších míst natolik osvojené, že žák je schopen zahrát skladbu plynule a se všemi prvky týkajícími se přednesu. Mladý kytarista v této fázi již hraje skladbu s radostí a lehkostí. Při hraní může mnohem snáze zažívat *flow*. Učební potenciál skladby je vyčerpaný.

Při dalším nacvičování takto osvojené skladby může dojít ke stavu nazývaném nuda (bod 4). Lze konstatovat, že pro mladého muzikanta již tato skladba postrádá stupeň výzvy. Autoregulované cvičení na nástroj se tak dostává do fáze rutiny a nudy. V této fázi nastává čas pro novou výzvu.

Nyní se nacházíme v bodě č. 5. Učitel poskytuje žákovi novou příležitost pro jeho hudební i osobní růst formou nové skladby, která poskytuje adekvátní stupeň náročnosti ve vztahu k žakovým nástrojovým dovednostem a hudebním

---

<sup>79</sup> ŘEPKA, E. *Flow* optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové sportovní aktivitě. *Studia Kinanthropologica*, 2002, roč. 38, s. 21. ISSN 1212-1428.

schopnostem. Vzhledem k této skutečnosti se žák opět dostává při autoregulovaném cvičení na nástroj do pásma *flow*, při kterém dochází k osvojování komplexnějších nástrojových dovedností.

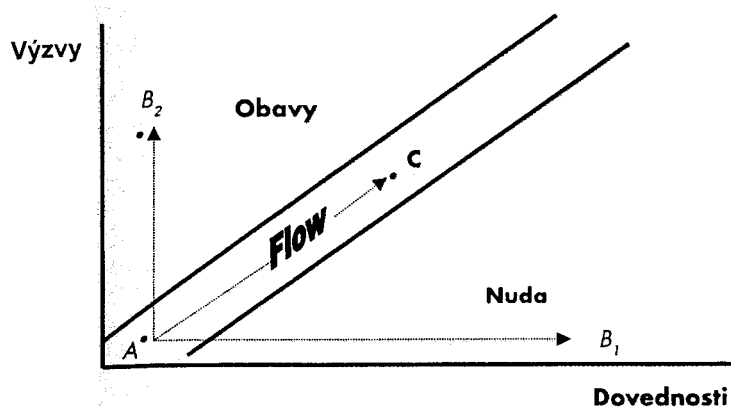
Bod č. 6 je místem, ve kterém si žák sám nadšeně vybral skladbu převyšující jeho současné nástrojové dovednosti. Vzhledem k této skutečnosti to znamená, že se dostává z pásma optimálního prožitku do oblasti „obavy“. Žák si nyní uvědomuje náročnost zvolené skladby a dostává se díky neúspěšným pokusům do stavu frustrace. Na základě pocitů, že daná skladba je nad jeho síly, je jeho současné prožívání vnímáno jím samotným jako nepříjemné. Stav *flow* není v této fázi možné prožívat.

Vzhledem k tomu, že je náš mladý muzikant trpělivý, vytrvalý a svědomitý, se mu podaří přenést přes počáteční nezdary spojené s vysokou náročností dané skladby. Začíná se pomalu dostávat do fáze, kdy se výzvy obsažené ve skladbě začínají dostávat do rovnováhy s jeho dovednostmi. Tímto se dostáváme opět do pásma optimálního prožitku (bod č. 7). Mladý kytarista se opět začíná cítit jako schopný a kompetentní a zažívá opět radost ze své činnosti.

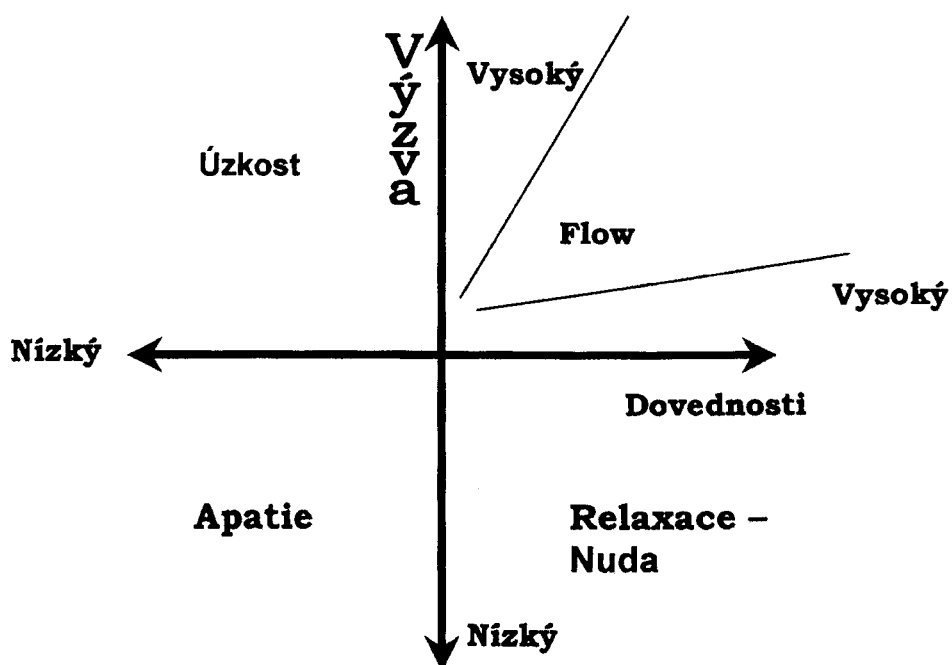
Shrňme-li tuto kapitolu, je zřejmé, že má-li se mladý muzikant do stavu *flow* dostat, je zapotřebí, aby měl dostatečně osvojené dovednosti a také znalosti určitého postupu.

Navozování prožitku *flow* je ilustrováno na následujících třech modelech (obr. 7, 8, 9). Lze konstatovat, že všechny tři modely kladou vzhledem k prožitku *flow* důraz na vysoké dovednosti jedince a dále na to, aby daná činnost v sobě zahrnovala vysoké výzvy (daná činnost je jednak vysoce náročná, jednak se člověk cítí osloven danou činností a vybídnut k aktivitě). Předpokladem pro motivaci *flow* je potom rovnovážný stav těchto dvou kategorií. Dále jsou na obrázcích umístěny do adekvátních pozic stavy, které se vyskytují při vykonávání různých činností. Tyto stavy (mimo stav *flow*) však představují bariéru prožitku *flow*.

Obr. 7: Dynamický model *flow*; hypotetický posun od nízké dovednosti k vysoké (modifikované podle Csikszentmihalyi 1982)<sup>80</sup>



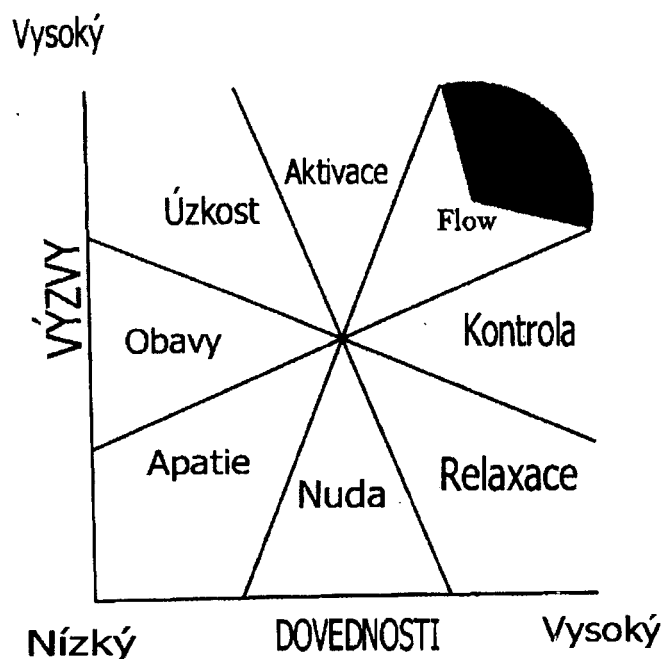
Obr. 8: Model *flow* stavu (adaptováno z Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi, 1988)<sup>81</sup>



<sup>80</sup> Model převzat z: MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815. str. 155

<sup>81</sup> Model převzat z: MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Flow* a některé další motivační koncepty. In *Sociálne procesy a osobnosť*. Košice: SAV, 2002, s. 193 – 203.

Obr. 9: Adaptováno z Massimini and Carli 1988; Csikszentmihalyi 1990<sup>82</sup>



## 2. Splývání činnosti a vědomí

Žáci zažívající *flow* při autoregulovaném cvičení se plně soustředí na průběh této aktivity. Při hře na nástroj se dostávají do stavu, ve kterém si přestávají uvědomovat sami sebe, ztrácejí své já v záplavě tónů linoucích se z jejich nástrojů. V tomto stavu již není místo pro pochybnosti a kritické myšlení. Při koncertu ztrácí pro interprety zažívající *flow* v podstatě vše (jestli udělá chybu, jeho já, jeho učitel, diváci) co nesouvisí s uměleckým výkonem, význam.

## 3. Jasně, konkrétní cíle

V souvislost s prožitkem *flow* je třeba zmínit skutečnost, že tento prožitek se pojí s představou jasných, konkrétních cílů, které si jedinec stanovil. Jak píše Csikszentmihalyi, „nejvíc optimálních prožitků lidé mají během činností, které jsou

<sup>82</sup> Model převzat z: MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Flow* a některé další motivační koncepty. In *Sociálne procesy a osobnosť*. Košice: SAV, 2002, s. 193 – 203.



*zaměřeny k nějakému cíli a svázány určitými pravidly – činností, které vyžadují investice psychické energie a nemohou být vykonávány bez příslušných dovedností.*“<sup>83</sup> Hudba je jednou z činností vyžadující soustředění pozornosti, má nějaký cíl a je k ní potřeba znát noty a vůbec celkový systém hudební teorie. Dovednosti potřebné pro hru na nástroj nezahrnují však jen výše uvedené znalosti. K tomu je třeba ještě naučit se správnému sezení a držení nástroje, postavení levé a pravé ruky při hře, u dechových nástrojů správnému nátisku atd.

V souvislosti s cíli rozlišuje Macková (2003) cíle orientované na průběh úlohy a cíle orientované na výsledek<sup>84</sup>. V kontextu hry na hudební nástroj souvisí cíle orientované na průběh úlohy mnohdy s radostí z překonávání hranic svých možností. Hudebník se porovnává sám se sebou, porovnává svůj výkon, jakého dosáhl v různých situacích. Například mladý muzikant nacvičující technicky obtížnou pasáž si stanovuje menší cíle navržené pedagogem (zahrát danou pasáž v pomalém tempu, potom zahrát pasáž v pomalém tempu s metronomem, dále pak zrychlovat metrum vždy o jeden stupínek). Jestliže se to žákovi podaří, získá pochvalu i radost z toho, že dokázal více než předtím a hra na nástroj ho může těšit, i když ví, že někteří jeho spolužáci hrají těžší skladby. Jde tedy o to, stanovit si jasné cíle jak na hodině nástroje, tak při autoregulovaném cvičení. Například sedět u kytary vzpřímeně, nacvičit obtížnou výměnu sousedících hmatů v levé ruce, zahrát stupnici D dur na metrum 120, dynamicky vyklenout konkrétní frázi dané skladby. V ideálním případě lze uplatnit princip malých koků, tedy stanovení cíle, který je o kousek výše než aktuální dovednosti. Na základě osobní zkušenosti mohu konstatovat, že žákům velmi pomáhá, dostanou-li novou skladbu a nikdy ji neslyšeli, když jim ji učitel zahraje nebo pustí ze záznamu. Tím si žák postupně utváří sluchovou představu dané skladby. Jestliže potom bude skladbu číst z not, budou se mu při čtení postupně vybavovat místa, která se mu uchovala v paměti při poslechu. Při dalším cvičení se zvuková i hmatová představa skladby upevňuje a zpřesňuje, úkony jemné motoriky

<sup>83</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 81

<sup>84</sup> MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7. str. 48

se automatizují. Velmi přínosným se jeví, když si žák představí první takty skladby a tato představa ho automaticky vede do správného tempa a charakteru skladby.

Cíle orientované na výsledek zahrnují porovnávání mladého muzikanta s jeho spolužáky, dosáhnutí mezi nimi určitého statutu, či uznání nebo pochvala učitele. Jestliže cíle orientované na výsledek převládají, mohou přebírat větší množství psychické energie, které se pak nedostává v nástrojové hře. Tento stav potom může překážet v navození zážitku *flow*. Dle mého názoru však u některých muzikantů při veřejném vystoupení může být na pozadí tzv. pozitivní tréma, která pomáhá interpretovi podat co nejlepší výkon a tím třeba i prožitek *flow*.

Přichází radost z toho, že hraje správné noty, což poznává právě na základě v paměti uchované nahrávky.

#### **4. Jednoznačná zpětná vazba**

Jestliže chce mladý hudebník zažívat při autoregulovaném cvičení na nástroj *flow*, je třeba, aby postupně přijímal informace o tom, jak se daří naplňovat cíle, které si stanovil. Hra na nástroj poskytuje velmi zřetelnou zpětnou vazbu. Zkušenější žák totiž ví okamžitě, jestli mu například technicky obtížná pasáž vyšla či nevyšla, pravidla jsou jasná a úspěch jakož i neúspěch dané činnosti je bezprostředně zažíván. Problematiku zpětné vazby v kontextu vzdělávání na hudebním oboru ZUŠ bych zde ilustroval na příkladu žáka kytaristy. „*Mám určitou představu o skladbě, kterou nacvičuji. Dlouho se mi nedařilo se k této představě přiblížit. Vzpomínám si na den, kdy se mi to podařilo a byl to krásný pocit.*“ Hra na nástroj se proto řadí k činnostem, které poskytují svou strukturou značný zpětnovazební potenciál a tím zvyšují pravděpodobnost prožitku *flow*.

## 5. Soustředění na přítomnost

Vysoká koncentrace na cvičení na nástroj dovoluje mladému muzikantovi ponořit se hlouběji do vykonávané činnosti. Pozornost žáka se koncentruje na to, co je právě důležité - například již zmíněná technicky náročná pasáž, artikulace melodie atd. Psychická energie je zaměřená na určité aspekty dění v dané chvíli. Výhodou hry na nástroj například oproti některým nebezpečným sportovním aktivitám je, že jestliže se něco nepovede, nevede to zpravidla k žádným zraněním či ohrožení života. Pocit jistoty, že v podstatě o nic nejde, umožňuje mladému muzikantovi soustředit se na to, co právě nacvičuje či interpretuje před publikem. V protikladu k tomu se jeví často přerušovaná pozornost během všedního dne, kdy se na žáka valí chaotické a mnohdy si odporující požadavky okolí. Tyto zážitky leckdy zanechávají pocit zmatenosti a nespokojenosti.

## 6. Pocit kontroly situace

Jedním z dalších faktorů podporujícím vznik prožitku *flow* je zesílený pocit kontroly situace v souvislosti s vykonávanou činností. Z. Macková (2003) používá v této souvislosti termín „usměrňování sebe samého“. Macková v této souvislosti dále uvádí: „*Jestliže je nový obsah ve shodě s našimi cíli, věnujeme dále pozornost tomu, co vykonáváme, dostavuje se prožitek flow, které souvisí s posilováním „sebe“.*“<sup>85</sup> Mladý muzikant dostává signály z těla, že má ještě dost energie na to, aby zahrál celou suitu ještě jednou, pedagog je nadšený z jeho výkonů, všechno jde tak, jak má. Žák je sám se sebou spokojený, soustředí se bez větší námahy, má zvýšený cit pro jemné nuance, které je schopen užít v právě interpretované skladbě.

Jestliže je však nová informace v rozporu s našimi cíli, přitáhne naši pozornost a tím v podstatě znemožňuje prožitek *flow*. Žák při vystoupení například zaregistruje, že začal hrát skladbu v rychlejším tempu než předpokládal. Jestliže nezvládne tuto relativně náročnou situaci, přestává se soustřeďovat na interpretaci, prožitek *flow* se přerušuje, což souvisí s oslabením „sebe“. Mladý muzikant přestává mít pocit, že má

---

<sup>85</sup> MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7. str. 49

„skladbu pod kontrolou“. Pokud ovšem tuto situaci žák zvládne, dokáže udržet pozornost, případně se ještě více zkoncentrovat, energie plyne nebo dokonce roste, je zde určitý předpoklad že hudebník – jestliže zvolené tempo skladby není extrémně přehnané – skladbu na vystoupení dohraje bez větších problémů až do konce. Při hře na hudební nástroj existuje zvýšená možnost ovlivňovat dění, jestliže hudebníci dokáží usměrňovat sami sebe – svojí mysl, cítění, chtění a podobně. Mnoho profesionálních muzikantů může vyprávět řadu historek o tom, jak jinak vynikající hudebníci předvedli při konkurzu na místo v orchestru podprůměrný výkon nebo naopak – hudebníci, kteří nijak nevynikali, podali excelentní výkon. V souvislosti s problematikou hudebního oboru ZUŠ lze v podstatě říci to samé o rozdílných výkonech žáků na postupových zkouškách<sup>86</sup>.

## 7. Ztráta reflexivity a sebeuvědomění

Jestliže je k zvládnutí vykonávané činnosti třeba veškerých dovedností, jimiž daný jedinec disponuje, nezbývá v jeho vědomí místo pro žádnou jinou aktivitu. Veškerá psychická energie člověka je investována do daného úkolu. Toto je jedním z charakteristických rysů prožitku *flow* a jak konstatuje Csikszentmihalyi: „*lidé jsou tak zaujati tím, co dělají, že jejich činnost začne být spontánní, skoro automatická. Přestanou si uvědomovat sami sebe odděleně od svých výkonů.*“<sup>87</sup> Tento pocit jednoty může zahrnovat také bezprostřední okolí jako např. nástroj muzikanta. Jestliže se jedná o společně vykonávanou činnost, může tento pocit zahrnovat i skupinu osob např. spoluhráčů v orchestru. Hudebníci hrající v orchestru se vnímají jako část harmonického celku, prožívají pocit jednoty, který se může někdy rozšířit až do publika.

<sup>86</sup> Postupové zkoušky skládají žáci hudebního oboru na ZUŠ na konci každého ročníku. Výjimku tvoří absolventská zkouška na konci I. a II. cyklu studia. Zkouška se skládá před komisí složenou z pedagogů příslušného oddělení. Žák komisí přednese repertoár a na základě jeho výkonu se členové komise dohodnou na příslušné známce. Znamka je dána za předvedený výkon a nemusí souviset se známkou na vysvědčení.

<sup>87</sup> CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5. str. 86

V následující části bude prezentováno konkrétní použití pro hudebně – pedagogickou praxi, které přinesly poznatky v rámci výzkumu stavu *flow*.

## **8. Změněné vnímání času**

Při stavu *flow* dochází k rozostření dimenze času. Při stavu *flow* se aktivuje pravá mozková hemisféra, která je používána při vysoce komplexních úkolech. Lineární, analytická levá hemisféra je při tomto stavu upozaděna. V průběhu pohroužení se do činnosti potom dochází k synchronizaci obou hemisfér, které vede k pocitu hladkého a efektivního vykonávání činnosti. Zážitky *flow* mohou vést až k zvláštní formě transu. Jsou to stavy, které se vyskytují v různých stupních intenzity. Trans zde přitom neoznačuje zatemnění mysli, naopak. Vnímání člověka ve stavu *flow* je zostřeno, mimořádně čisté a dokonale koncentrované na daný úkol.

## **9. Autotelická zkušenost**

Ve všech známých kulturách lidé uspořádávali zvuky, které těšily jejich sluch. Můžeme tedy říci, že hudba a hudební činnosti obsahují v sobě význam samy pro sebe. Mnozí učitelé vedou své žáky v první řadě k tomu, aby se soustředili na hudbu a měli radost z právě teď hraných tónů dané skladby a ne na to, jak se umístí například na hudební soutěži. Radost z jakýchkoli a samozřejmě tedy i hudebních činností souvisí s potřebou předvést své schopnosti (kompetence) a též jako příležitost zahrát druhým či si sám sobě pro radost.

U některých žáků můžeme pomoci k navození optimálního prožitku tím, že snížíme cíl ve vztahu k subjektivně vnímaným schopnostem (jestliže si mladý muzikant nevěří, zadáme mu lehčí skladbičku).

Spokojenost žáka souvisí s prožíváním radosti v přítomnosti, uměním těšit se z toho, co mu v dané chvíli hudební činnosti či poslech hudby poskytují. Radost z aktivní hudební činnosti tedy nemusí nutně souviset s dosahováním cílů, výkonem.

### Sestavení týdenního rozvrhu cvičení na nástroj

Lze konstatovat, že prožitek *flow* se dostavuje za předpokladu, že mladý muzikant na sobě pracuje, tzn. získává nové dovednosti ve hře na nástroj a zvyšuje úroveň hudebních schopností. To samozřejmě nelze bez systematického a vytrvalého cvičení. Jedním ze základních principů, které zde zmíníme v této souvislosti, je princip soustavnosti. Důležité tedy je, aby dítě internalizovalo fakt, že bez každodenní přípravy se plánované výsledky v podobě krásně zahrané skladby či písně a tím i možnosti zažívat *flow* nedostaví.

V této souvislosti by bylo dobré si se začínajícím i pokročilým žákem najít čas na zkonstruování týdenního rozvrhu cvičení na nástroj. Učitel musí samozřejmě zohlednit věk žáka, jeho schopnost soustředit se, úroveň nástrojové hry atd. Na základě svých zkušeností doporučuji žákům, aby si rozvrh cvičení vložili na počítači do tabulky, tu si poté vytiskli a připevnili ve svém pokoji na nějaké místo, kam se často dívají. Konstrukce rozvrhu hodin má pozitivní dopad i na orientaci žáka ve struktuře dne a možná i na efektivnější využití času.

Shrneme-li kapitolu věnovanou vybraným ukázkám konkrétních postupů zvyšujících pravděpodobnost výskytu prožitku *flow* v procesu ovládní hry na hudební nástroj, můžeme konstatovat, že uvedené příklady mohou být jednak vhodným doplněním a podpořením vnitřní motivace žáků, jednak v mnoha případech pomůckou pro navození stavu plynutí při autoregulovaném cvičení na nástroj.

## 2.9. Koncept *flow* s ohledem na stávající přístupy a výsledky realizovaného výzkumu (vlastní reflexe teoretických a empirických nálezů)

V této kapitole je reflektován koncept *flow* jednak ve vztahu k stávajícím teoriím motivace, jednak k výzkumným nálezům zjištěným v empirické části práce. Lze konstatovat, že prožitek *flow* se v mnohých aspektech shoduje s teorií výkonové motivace. Vztahem výkonových potřeb v souvislosti s prožitkem *flow* jsme se zabývali v kapitole 2.1. V souvislosti s motivací *flow* lze hovořit o nové kvalitě prožitku založeném na nonreflexivitě. Tímto termínem rozumíme skutečnost, kdy si jedinec přestává uvědomovat sám sebe a své „já“ odevzdá dané činnosti. Spolu s Z. Mackovou (2003) lze předpokládat, že na první pohled nelogická skutečnost, kdy na jedné straně jedinec prožívá ztrátu sebereflexe a na straně druhé má jasné konkrétní cíle, souvisí s intervencí citové oblasti v prožitku *flow*. V citové oblasti lze totiž současně prožívat dvě protikladné emoce (viz kapitola 2.1.).

Určité vysvětlení konceptu *flow* přináší rovněž autodeterminační teorie (viz obr.5). Lze konstatovat, že relevantní regulační procesy, jimiž jsou u vnitřní motivace zájem, potěšení a inherentní satisfakce, jsou základem pro optimální prožívání. Ukazuje se, že vnitřní regulace u prožitku *flow* je kvalitativně odlišná. Dle našeho názoru má při motivaci *flow* jedinec pocit, že činnost „jde sama“, jako by se „daná činnost sama regulovala“. Díky tomuto pocitu, že aktivita jde hladce, nemá člověk potřebu ji sám nějakým způsobem regulovat, jen se „nechává unášet hladkým průběhem činnosti“, která se jakoby „reguluje sama“. Lze se domnívat, že výše zmíněný pocit souvisí paradoxně s nonreflexivitou jedince zapříčiněnou intenzivním soustředěním na danou činnost. Pro ilustraci našeho pojetí využíváme následujícího obrázku uvedeného již v kapitole 2.2. (obr. 5) s úpravou ve formě rozšíření o kategorii „Motivace *flow*“.

Obr. 10: Autodeterminační kontinuum ukazující typy motivace s jejich regulačními styly, ohnisky kauzality a korespondujícími procesy (zjednodušeno na základě Ryan a Deci, 2000, s. 72), dále doplněn o kategorii „Motivace flow“<sup>88</sup>

Chování Motivace	Nonsautodeterminované				Autodeterminované	
	Amotivace	Vnější motivace				Motivace flow
Regulační styl	Žádná regulace	Externí regulace	Introjektovaná regulace	Identifikovaná regulace	Integrovaná regulace	Vnitřní neuvědomovaná regulace (nonreflexivita)
Percipované ohnisko kauzality	Neosobní	Externí	Spíše externí	Spíše interní	Interní	Interní
Relevantní regulační procesy	Neintencionální, nemající hodnotu Inkompetence, chybějící kontrola	Vyhovění, Vnější odměny a tresty	Autokontrolované, „Ego-Involvement“, Interní odměny a tresty	Osobní důležitost, Uvědomění si hodnoty	Shodné vědomí, Syntéza s „Self“	Zájem, Potěšení, Inherentní satisfakce
						Radost z prožitku, Inherentní satisfakce

Nonreflexivita se na základě výzkumů váže k pocitům uvolněnosti, které souvisí s prostředím důvěry. V sociálním klimatu, kde převládá atmosféra důvěry tak může jedinec lépe splynout s činností. Cítí-li se jedinec v daném sociálním prostředí (například na hodině nástroje) nesvůj, snižuje se pravděpodobnost výskytu prožitku *flow* při dané činnosti (například cvičení na nástroj) nejen v tomto prostředí, ale i při provozování stejné činnosti v prostředí jiném (například doma). Je možné, že pocity, které zažívá žák při hře na nástroj na hodině, si s sebou „nese“ domů a při domácím cvičení se tyto pocity z hodiny nástroje vynořují a brání tak optimálnímu prožívání.

Závěrem lze říci, že klíčový faktor prožitku vyjadřuje rovnovážné rozložení faktorů ostatních. V každém případě adekvátní náročnost je primárním předpokladem k optimálnímu prožívání při dané činnosti. Tento faktor do jisté míry také určuje míru uvolněnosti, která spolu s mírou aktivace intervenuje v procesu toku informací v centrálním nervovém systému jedince.

<sup>88</sup> Model byl upraven. Původní model se nachází v: MAN, F.; ŘEPKA, E. Výkonová motivace a *flow* prožitek: kompatibilita nebo kontraverze. In KIRCHNER, J. (ed). *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 75 – 84. ISBN 80-7044-699-4.



Mnohdy vytváří prožitek kvalitativní variace s ohledem na strukturu potřeb. Například u některých jedinců může sociální kontext při realizované činnosti hrát úlohu katalyzátoru prožitku *flow*.

V souvislosti s prožitkem *flow* si je třeba uvědomit skutečnost, že množství a intenzita těchto prožitků nesouvisí pouze s tím zda daná činnost spadá do oblasti zájmu jedince. Jako důležitý faktor se v této souvislosti jeví osobnostní charakteristika jedince. Na základě výzkumných nálezů lze také konstatovat, že četnost a intenzitu prožitků *flow* u žáků je možné ve výchovně-vzdělávacím procesu ovlivňovat.

V souvislosti se systémem hudebního a v podstatě veškerého vzdělávání lze konstatovat, že koncept *flow* je fenoménem, který může skrze kvalitní prožitky žáků a studentů obohatit a zkvalitnit výuku a mít pozitivní vliv nejen na celkový profil absolventů všech typů škol, ale v celkovém kontextu i na kvalitu života naší civilizace.

## 3. Empirická část

### 3.1. Formulace výzkumného problému

Zdrojem inspirace pro hledání výzkumného problému se pro mne stala osobní pedagogická praxe na hudebním oboru ZUŠ. Hru na kytaru vyučuji od roku 1999 a již od začátku svého působení v uměleckém školství se snažím, aby hra na kytaru byla pro mé žáky zdrojem radosti a potěšení nejen během docházky do hudebního oboru ZUŠ, ale aby sahala daleko za hranice tohoto období. Na základě studia novějších přístupů k teorii motivace, které souvisela s psaním diplomové práce<sup>89</sup> jsem dospěl k názoru, že motivace hlubokým zaujetím činností je jedním z nosných prostředků, jak žáky přilákat a udržet u hudebního nástroje.

Předkládaný výzkumný záměr tedy spočívá ve zjištění vztahů *flow* motivace k takovým proměnným, jakými jsou osobnost žáka a výchovně-vzdělávací styl učitele.

Na základě tohoto záměru byly formulovány výzkumné problémy:

1. Jak souvisí osobnostní rysy žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ s četností a intenzitou motivace *flow* (optimálního prožívání) při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?

2. Jaký vliv má výchovně-vzdělávací styl učitele na četnost a intenzitu motivace *flow* (optimálního prožívání) u žáka při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?

---

<sup>89</sup> V diplomové práci jsem se zabýval mapováním míry vnitřní a vnější motivace u žáků hudebního oboru ZUŠ a identifikací míry vlivu rodiny, učitele, samotné hudby a širšího sociálního okolí na celkovou hudební motivaci žáka ve vztahu k hudbě a hudebnímu nástroji.

### 3.2. Vymezení pojmu základní umělecká škola

Pro vymezení pojmu základní umělecká škola je především důležité připomenout jak definuje základní umělecké vzdělávání školský zákon (Sbírka zákonů č. 561/2004, §109): *„Základní umělecké vzdělávání poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Základní umělecké vzdělávání se uskutečňuje v základní umělecké škole. Základní umělecká škola připravuje také pro vzdělávání ve středních školách uměleckého zaměření a v konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*

*Základní umělecká škola organizuje přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé.“*

Hlavním úkolem základních uměleckých škol je tedy vyhledávání a rozvíjení talentů nejen v oblasti individuální nástrojové hry, jež se uskutečňuje v hudebním oboru, ale i v oboru tanečním, dramatickém a výtvarném. Cílem hudebního oboru ZUŠ je vychovávat budoucí profesionální a aktivní amatérské hudebníky. Příprava nastávajících muzikantů, kterým se hudba stane životním povoláním, se děje za spolupráce školy s konzervatořemi, kam mladé talenty odcházejí.

Jedním z důležitých článků výchovy mladých instrumentalistů je výuka Hudební nauky, která má za cíl připravit děti nejen v oblasti hudební teorie, ale také rozvíjet celkovou hudební osobnost žáka.

Shrneme-li výše zmíněné, můžeme konstatovat, že základní umělecké školy se podílí na rozvoji osobnostních vloh a schopností především u dětí a mladých lidí. Starají se o estetickou výchovu, vychovávají poučené posluchače a návštěvníky výstav, divadelních a tanečních představení, aktivní hudebníky, výtvarníky, tanečníky, herce a tímto vytvářejí kulturní a uměleckou platformu naší společnosti. Poskytují základní odborné vzdělání v uměleckých oborech a předmětech, dávají žákům možnost uplatnění společenské a profesní. Základní umělecké školy organizují kromě pevně stanoveného studia i koncerty žáků školy, výstavy, taneční defilé atd.

### **3.3. Charakteristika školy, ve které byl proveden výzkum**

Základní umělecká škola Habrmanova (dále jen ZUŠ), ve které jsem provedl výzkumné šetření, sídlí v Hradci Králové ve staré, částečně zrekonstruované budově nedaleko hlavního nádraží. Hradec Králové má okolo 100 000 obyvatel. Stará budova má „svoji atmosféru“ odpovídající statutu umělecké školy. Budova těsně sousedí se Základní školou Habrmanova a sdílí s ní tělocvičnu, ve které probíhá výuka tanečního oboru. Nyní se počet žáků v ZUŠ pohybuje okolo 1300 žáků. Naproti škole je malý park.

### **3.4. Cíl výzkumného projektu**

Předkládaný výzkumný projekt sleduje dva základní cíle.

Prvním cílem výzkumu je identifikovat četnost a intenzitu motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ při autoregulovaném cvičení na nástroj a analyzovat ji ve vztahu k jejich osobnostním charakteristikám.

Druhým cílem je identifikovat ty faktory výchovně-vzdělávacího stylu učitelů hudby na ZUŠ, které podporují u žáků četnost a intenzitu motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj.

### **3.5. Vymezení výzkumného pole**

Z důvodu ujasnění rozsahu i obsahu výzkumného šetření bylo vymezeno výzkumné pole, které je graficky znázorněno (viz obr. 11). Jsem si vědom, že do zkoumané problematiky vstupuje celá řada dalších faktorů, které nebyly do výzkumného pole zahrnuty. Zmíním zde například prostředí rodiny, ve které jedinec

vyrůstá, dále úroveň hudebních schopností a nástrojových dovedností individua. Zjednodušení sítě vztahů bylo nutné z důvodu uchopení zkoumané reality.

Z proměnných, které mohou intervenovat při měření četnosti a intenzity motivace *flow* žáků ZUŠ při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj jsme se zaměřili:

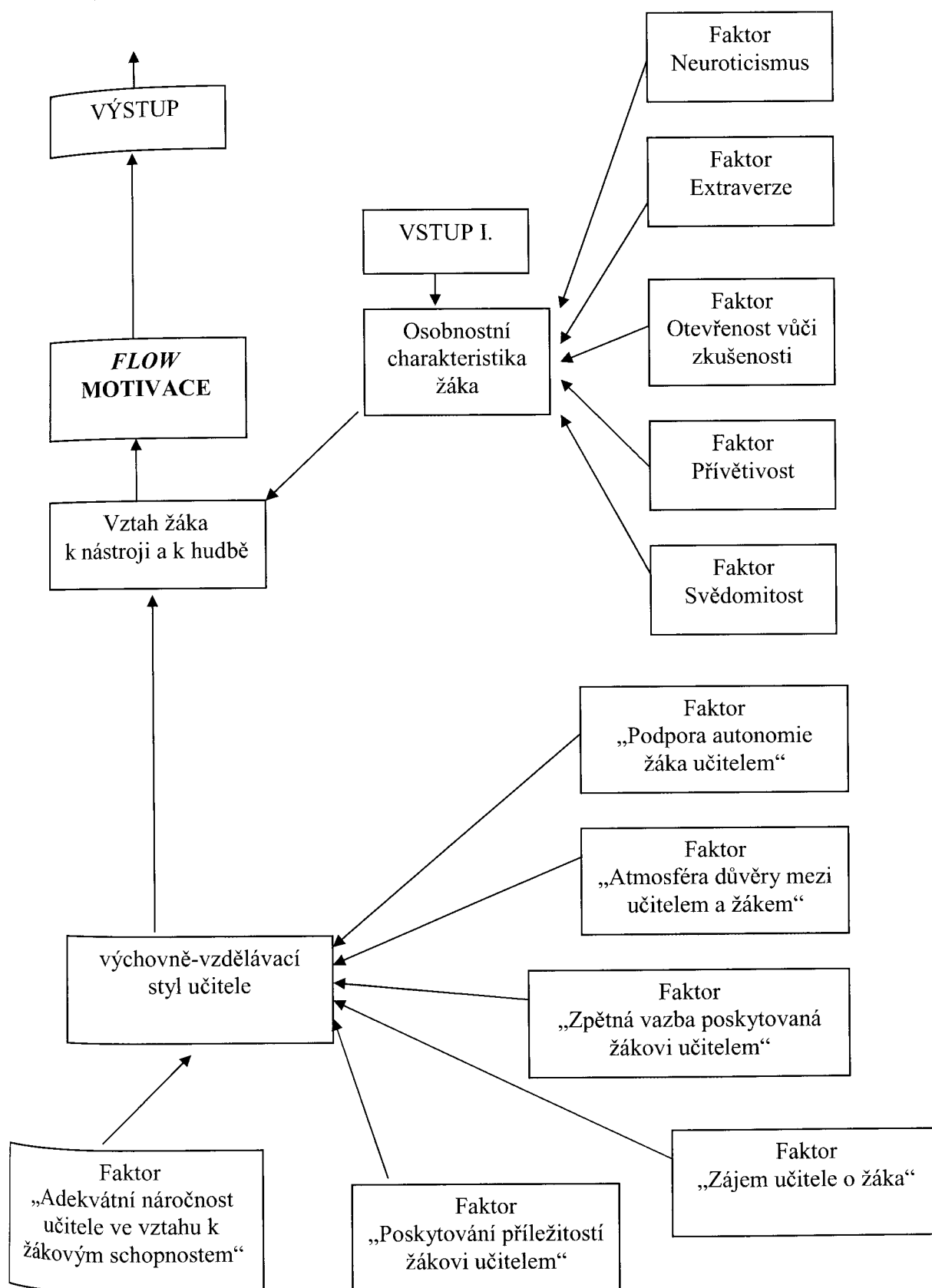
a) na osobnostní výbavu každého jedince, která sehrává na základě teorie optimálního prožívání významnou úlohu při navozování motivace *flow*.

Vztahem hlubokého zaujetí činností *flow* k osobnosti žáka jsem se zabýval již v teoretické části. Na základě těchto poznatků patří osobnostní charakteristice mladého hudebníka právem místo ve výzkumném poli. Podle NEO pětifaktorového osobnostního inventáře budou z tohoto hlediska zkoumány faktory Neuroticismus, Extraverze, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost a Svědomitost.

b) na výchovně-vzdělávací styl učitele, který ve vztahu k hudební motivaci žáka v tomto výzkumném poli hraje důležitou úlohu.

Na základě teorie *flow* bylo vybráno šest faktorů vztahujících se k výchovně-vzdělávacímu stylu učitele - „Podpora autonomie žáka učitelem“, „Atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“, „Zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem“, „Zájem učitele o žáka“, „Poskytování příležitostí žákovi učitelem“ a „Adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem“.

Obr. 11: Model závislosti četnosti a intenzity *flow* motivace u žáka na vybraných proměnných



### 3.6. Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo ověřit srozumitelnost položek dotazníku motivace *flow* a dotazníku „učitel“<sup>90</sup>. Oba dotazníky jsou vlastní konstrukce. Pro výzkum motivace *flow* u žáků hudebního oboru na ZUŠ totiž neexistuje standardizovaný dotazník. U dotazníku „učitel“ je situace obdobná.

Předvýzkum byl realizován na Základní umělecké škole Nový Bydžov a zúčastnilo se ho 14 respondentů. Jelikož se jednalo o stejný typ školy, měl předvýzkum relativně shodné charakteristiky s výběrem, na němž se hlavní výzkum realizoval. Tímto krokem se podařilo zajistit skutečnost, že nedošlo ke kontaktu s respondenty, kteří prošli předvýzkumem a těmi, kteří byli zahrnuti do vlastního výzkumu. Vzhledem k tomu, že Nový Bydžov se nachází asi 30 kilometrů od Hradce Králové, kde jsem realizoval vlastní výzkum, vyloučil jsem v podstatě přenos informací mezi účastníky předvýzkumu a respondenty vlastního výzkumného šetření. Dotazníky byly po instruktáži rozdány ředitelem ZUŠ na hodinách hudební nauky, v jejichž rámci byly i vyplněny.

Na základě poznatků z předvýzkumu lze konstatovat, že položky obou dotazníků žáci ohodnotili jako srozumitelné, nebyla zde potřeba z jejich strany k bližšímu vysvětlování otázek. Drobná úprava byla provedena pouze ve formulaci otázky číslo 17 dotazníku motivace *flow*. Původní výrok – „Nedělá mi problém soustředit se na cvičení“ byl upraven na „Na cvičení se soustředím bez větší námahy“. Dle mého názoru je upravený výrok jednak srozumitelnější a jednoznačnější s přihlédnutím ke kontinuu odpovědí, jednak vystihuje lépe zkoumanou problematiku.

Závěrem této části je třeba říci, že předvýzkum se ukázal užitečným z hlediska exaktnější formulace výše zmíněného tvrzení a také z hlediska srozumitelnosti otázek u obou dotazníků.

---

<sup>90</sup> Z důvodu zpřesnění zde uvádíme, že dotazník motivace *flow* je označen jako „DOTAZNÍK I“ a dotazník „učitel“ jako „DOTAZNÍK II“ (viz přílohy).

### 3.7. Stanovení výzkumných hypotéz

Aby bylo možné zodpovězení výzkumných problémů, které byly formulovány v kapitole 3.1., konkretizovali jsme tyto problémy v níže uvedených hypotézách. Z důvodu přehlednosti jsou pod jednotlivými výzkumnými problémy formulovány hypotézy, které by na tyto problémy měly přinést adekvátní odpovědi.

**1. Jak souvisí osobnostní rysy žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ s četností výskytu *flow* motivace (optimálního prožívání) při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H 1 Skupina s vyšší četností výskytu motivace *flow*<sup>91</sup> (43 bodů a výše) dosáhne nižší průměrné hodnoty ve faktoru Neuroticismus ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů).**

**H 2 Skupina s vyšším *flow* (43 bodů a výše) dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Extraverze ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů).**

**H 3 Skupina s vyšším *flow* dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Svědomitost ve srovnání se skupinou s nižším *flow*.**

**H 4 Skupina s vyšším *flow* dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Otevřenost vůči zkušenosti ve srovnání se skupinou s nižším *flow*.**

**H 5 Osobnostní faktor Přívětivost nehraje ve vztahu k četnosti výskytu motivace *flow* roli.**

---

<sup>91</sup> Dále bude termín „vyšší /nižší četnost a intenzita motivace *flow*“ nahrazen zkráceným termínem vyšší /nižší *flow*. Vždy ale v této souvislosti rozumíme, že jde jak o četnost motivace *flow*, tak o její intenzitu.



2. Jaký vliv má výchovně-vzdělávací styl učitele na četnost a intenzitu *flow* motivace (optimálního prožívání) u žáka při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?

H 6 Skupina s vyšším *flow* (43 bodů a výše) dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve všech sledovaných faktorech souvisejících s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů)

H 7 Největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* (43 bodů a výše) a skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů) je v oblasti „atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“.

H 8 V pořadí druhý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* (43 bodů a výše) a skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů) je v oblasti „adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem“.

H 9 V pořadí třetí největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „poskytování příležitostí žákovi učitelem“.

H 10 V pořadí čtvrtý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „zájem učitele o žáka vnímaný žákem“.

H 11 V pořadí pátý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem“.

H 12 Nejnižší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „podpora autonomie žáka učitelem“.

### **3.8. Základní soubor a výběr výzkumného vzorku**

Základní soubor výzkumného šetření tvoří žáci hudebního oboru na základní umělecké škole ve věku osm až sedmnáct let studující ve školním roce 2007/2008. Výzkumný vzorek je rozdělen na **výzkumný vzorek I** a **výzkumný vzorek II**.

**Výzkumný vzorek I** tvoří 37 žáků hudebního oboru Základní umělecké školy, Hradec Králové, Habrmanova 130. Z toho je 13 dívek ve věku 16 – 25 let a 24 chlapců ve věku 15 – 21 let.

**Výzkumný vzorek II** tvoří 80 žáků hudebního oboru Základní umělecké školy, Hradec Králové, Habrmanova 130. Z toho je 42 dívek ve věku 11 – 25 let a 38 chlapců ve věku 11 – 21 let. Upozorňujeme, že do výzkumného vzorku II je zahrnut i výzkumný vzorek I.

Počet žáků školy činil k 30. 9. 2008 celkem 1347 žáků. Z toho činil počet žáků Tanečního oboru 128, Výtvarného oboru 349 a Hudebního oboru 870.

### **3.9. Metody a techniky výzkumu**

Z výzkumných metod byl vybrán pro předkládaný výzkum dotazník, protože obsáhne při výzkumu relativně velký počet žáků. Získává poměrně velké množství údajů, které jsme se snažili logicky uspořádat v kontextu problematiky motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ. Mezi výhody dotazníkového šetření patří skutečnost, že respondent má dostatečné množství času k odpovídání, což by mělo vést k jejich relativně větší přesnosti. Jednou z nejdůležitějších fází celého výzkumu je správné sestavení dotazníku. Usilovali jsme o to, aby jednotlivé otázky byly srozumitelné jak jedenáctiletým, tak pětadvacetiletým respondentům a zároveň aby co nejvíce vystihovaly danou problematiku.

- Dotazník motivace *flow* (viz příloha) je vlastní konstrukce, který vznikl na základě teorie optimálního prožívání (M. Csikszentmihalyi, 1996). Dalším inspiračním zdrojem byl dotazník (Flow-Kurzfragebogen<sup>92</sup>) autorů Falko Rheinberga & Reginy Vollmeyer (2003). Na základě těchto zdrojů byl vyvinut speciální dotazník pro diagnostiku prožitku *flow* v oblasti hudebního vzdělávání na ZUŠ, konkrétně při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj.
- Dotazník „učitel“ (viz příloha) je rovněž vlastní konstrukce, který částečně navazuje na dotazník z diplomové práce<sup>93</sup>.

### Metodologie vyhodnocení dotazníku motivace *flow*

Dotazník mapuje:

- Četnost a částečně intenzitu motivace *flow*<sup>94</sup> při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj u žáků hudebního oboru ZUŠ

Dotazník obsahuje 18 otázek, které mapují četnost a intenzitu optimálního prožívání – tedy motivací *flow*.

V souvislosti s vyhodnocením dotazníku je nutné brát v úvahu fakt, že tento dotazník je vlastní konstrukce a neproběhla u něho standardizace. Nicméně byla u tohoto dotazníku ověřována v první části výzkumného šetření konstruktová validita (viz kapitola 3.10.1.). Pro ověření konstruktové validity byl použit psychologický

<sup>92</sup> RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; ENGESER, S. Die Erfassung des Flow-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. 2)* (S. 261-279). Göttingen: Hogrefe, 2003.

<sup>93</sup> SLAVÍČEK, J. *Vnitřní a vnější aspekty motivace žáků ke studiu hudebního oboru na základní umělecké škole*. Praha: FFUK, 2008. (nepublikovaná diplomová práce).

<sup>94</sup> Vzhledem k tomu, že odpovědi na otázky v dotazníku tvoří určité kontinuum od pólu „téměř vždy“ po pól „téměř nikdy“, lze konstatovat, že dotazník měří především četnost stavu *flow*. V kontextu teorie optimálního prožívání se však ptám na více komponent, které jsou přítomny při stavu *flow*. Odpovídá-li tedy respondent X na jednu komponentu „to se mi stává téměř vždy“ a na druhou „téměř nikdy“ znamená to mimo jiné, že intenzita stavu *flow* bude u něho nižší nežli u respondenta Y, který na obě komponenty odpoví „to se mi stává téměř vždy“.

konstrukt Pětifaktorové teorie osobnosti. Přesto lze připustit, že výsledky celého šetření mohou být mírně zkreslené.

### **Typy otázek v dotazníku motivace *flow***

Všechny otázky v dotazníku jsou tzv. uzavřené, parametrické. Uzavřenými otázkami rozumíme skutečnost, že je zde nabídka variant odpovědí a respondent si musí jednu z nich vybrat. Nemá tudíž možnost tvorby vlastní odpovědi. Parametrické otázky tvoří určité kontinuum od jednoho pólu k druhému. Varianta uzavřených, parametrických otázek byla zvolena z důvodu kvantitativního výzkumu. Předpokládá se totiž, že na základě takto zvolených typů otázek se dospěje ke konkrétnějším výsledkům výzkumu.

### **Vyhodnocení odpovědí dotazníku motivace *flow***

Každá otázka obsahuje možnost pěti odpovědí. Všechny otázky musí respondent vyplnit, žádnou nemůže vynechat. Z nabízených odpovědí má možnost vybrat vždy jednu, která nejlépe vystihuje jeho názor na příslušnou otázku. Respondent zakroužkuje „a“, „b“, „c“, „d“ nebo „e“ případně „čtvereček“ před touto odpovědí. Pokud se splete, přeškrtně chybnou odpověď a zakroužkuje správnou.

Odpovědi na otázky v dotazníku budou vyhodnoceny podle následující procedury:

1. Odpovědi číslo 1, 3, 5, 7 – 18 mají svoji bodovou hodnotu:

„a)“ – 4 body

„b)“ – 3 body

„c)“ – 2 body

„d)“ – 1 bod

„e)“ – 0 bodů

2. Odpovědi číslo 2, 4, 6 mají svoji bodovou hodnotu:

„a)“ – 0 bodů

„b)“ – 1 bod

„c)“ – 2 body

„d)“ – 3 body

„e)“ – 4 body

3. Čím vyšší počet bodů, tím vyšší četnost a intenzita výskytu motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj

#### **Výpočet koeficientu četnosti a intenzity výskytu motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj**

Pro zjištění četnosti výskytu motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj u dětí navštěvujících hudební obor ZUŠ byl použit následující postup:

1. Otázky 1 - 18 jsou podkladem pro výpočet **koeficientu četnosti a intenzity motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj**.
2. Součtem bodů získaných odpověďmi na tyto otázky získáme koeficient četnosti a intenzity výskytu motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj – **KF** (dále uvádíme zkráceně koeficient *flow*).

## Metodologie vyhodnocení dotazníku „učitel“

Dotazník mapuje:

1. intenzitu podpory autonomie žáka učitelem
2. míru důvěry mezi učitelem a žákem
3. míru zpětné vazby poskytovanou žákovi učitelem
4. míra zájmu učitele o žáka vnímaný žákem
5. míru poskytování příležitostí žákovi učitelem
6. míru adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem

Dotazník obsahuje 24 otázek a je rozdělen do šesti oblastí. Tyto oblasti mapují jednotlivé faktory související s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem, které byly vyhodnoceny jako relevantní ve vztahu k podpoře četnosti prožitku *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ při výuce i při autoregulovaném cvičení na nástroj. První oblast se týká podpory autonomie žáka učitelem na navození prožitku *flow*, druhá oblast mapuje míru důvěry mezi učitelem a žákem, třetí oblast se zabývá mírou zpětné vazby poskytovanou žákovi učitelem, čtvrtá oblast reprezentuje míru zájmu učitele o žáka vnímanou žákem, pátá oblast mapuje míru poskytování příležitostí žákovi učitelem a šestá oblast se zabývá mírou adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem (viz tabulka 1). Každá oblast zahrnuje čtyři otázky.

**Tabulka 1: Strukturace dotazníku.**

Sledované oblasti	Otázky reprezentující danou oblast v dotazníku
podpora autonomie žáka učitelem	otázky 1 – 4
atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem	otázky 5 – 8
zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem	otázky 9 – 12
zájem učitele o žáka vnímaný žákem	otázky 13 – 16
poskytování příležitostí žákovi učitelem	otázky 17 – 20
adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem	otázky 21 – 24

### **Typy otázek v dotazníku „učitel“**

Všechny otázky v dotazníku jsou stejně jako u dotazníku *flow* tzv. uzavřené, parametrické. Tato varianta byla zvolena ze stejného důvodu jako u dotazníku *flow* (viz Typy otázek v dotazníku motivace *flow*).

### **Vyhodnocení odpovědí dotazníku „učitel“**

Každá otázka obsahuje možnost tří odpovědí. Všechny otázky musí respondent vyplnit, žádnou nemůže přeskočit. Z nabízených odpovědí má možnost vybrat vždy jednu, která nejlépe vystihuje jeho názor na příslušnou otázku. Respondent zakroužkuje „a“, „b“ nebo „c“ případně „čtvereček“ před touto odpovědí. Pokud se spletl, přeškrtně chybnou odpověď a zakroužkuje správnou.

Odpovědi na otázky v dotazníku budou vyhodnoceny podle následující procedury:

1. Každá odpověď má svoji bodovou hodnotu:

„a“ – 2 body

„b“ – 1 bod

„c“ – 0 bodů

2. Čím vyšší počet bodů, tím má daný faktor větší vliv na navození prožitku *flow*.

### **Výpočet koeficientů jednotlivých faktorů dotazníku „učitel“**

Pro zjištění míry vlivu jednotlivých faktorů z hlediska navození prožitku *flow* při výuce dětí navštěvujících hudební obor ZUŠ byl použit následující postup:

1. Otázky 1 - 4 jsou podkladem pro výpočet **koeficientu podpory autonomie žáka učitelem**.
2. Součtem bodů získaných odpověďmi na tyto otázky a následným vytvořením průměrů výzkumného vzorku získáme koeficient podpory autonomie žáka učitelem – **K 1**.

Stejným způsobem získáme ostatní koeficienty. Mění se pouze otázky, které jsou podkladem pro výpočet jednotlivých koeficientů: koeficient atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem – **K 2** (otázky 5 – 8), koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem – **K 3** (otázky 9 – 12), koeficient zájmu učitele o žáka vnímaný žákem – **K 4** (otázky 13 – 16), koeficient poskytování příležitostí žákovi učitelem – **K 5** (otázky 17 – 20), koeficient adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem – **K 6** (otázky 21 – 24).

### **NEO pětifaktorový osobnostní inventář**

Pětifaktorový přístup k teorii osobnosti a z ní vycházející NEO Five – Factor Inventory (NEOFFI) byl rozpracován autory Paulem Costou a Robertem McCraem (1989, 1992). Českou verzi inventáře spolu s manuálem vypracovali Martina Hřebíčková a Tomáš Urbánek (2001).

Na základě pětifaktorové teorie byl vypracován pětifaktorový osobnostní inventář měřící pět obecných dimenzí (faktorů) osobnosti (tzv. velká pětka, Big Five) – Neuroticismus, Extroverzi, Otevřenost vůči zkušenosti, Přívětivost a Svědomitost. Podrobnější výklad je podán v kapitole 2.6.



### 3.10. Výsledky výzkumu a jejich interpretace ve vztahu ke stanoveným hypotézám

V souvislosti s celou prezentací a analýzou provedeného výzkumného šetření je nutné brát v úvahu fakt, že dva dotazníky použité ve výzkumu jsou vlastní konstrukce a neproběhla u nich standardizace. U dotazníku motivace *flow* proběhlo ověření konstruktové validity, u kterého se prokázala určitá míra rozptylu vzhledem k faktorům NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (viz kapitola 3.10.1.). Nicméně mohou být výsledky celého šetření na základě výše zmíněných skutečností do jisté míry zkreslené. Lze připustit, že rozdíly mezi hodnotami jednotlivých proměnných jsou někdy velmi malé. Na základě výše zmíněných skutečností si tudíž předkládané výzkumné šetření neklade v souvislosti s výzkumnými nálezy nárok na zevšeobecňování a zobecňující závěry v této oblasti.

Výzkumné šetření obsahuje dvě části. První část je zaměřena na analýzu vztahu motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ k osobnostním charakteristikám žáka. Předmětem zájmu se stal konkrétně rozdíl mezi skupinou s vyšší a nižší četností a intenzitou stavu *flow* vzhledem k průměrnému skóre jednotlivých faktorů NEO pětifaktorového osobnostního inventáře.

Výsledky jednotlivých měření byly srovnávány z hlediska:

1. **kategorie fv** (žáci ve věku 15 – 25 let s vyšším *flow* – koeficient *flow* – **KF** je 43 bodů a výše) a
2. **kategorie fn** (žáci ve věku 15 – 25 let s nižším *flow* – **KF** je do 43 bodů)

Druhá část výzkumného šetření byla zaměřena na analýzu jednotlivých faktorů, které souvisí s výchovně-vzdělávacím stylem učitelů hudby na ZUŠ a jejich vztahem k četnosti a intenzitě stavu *flow* u žáků těchto učitelů. Byly srovnávány hodnoty šesti koeficientů z hlediska intenzity vlivu, kterým na působí na žáky s vyšším a nižším *flow*. Jedná se o koeficient podpory autonomie žáka učitelem – **K 1**, koeficient

atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem – **K 2**, koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem – **K 3**, koeficient zájmu učitele o žáka vnímaný žákem – **K 4**, koeficient poskytování příležitostí žákovi učitelem – **K 5** a koeficient adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem – **K 6**.

Výsledky jednotlivých měření byly analyzovány z hlediska:

1. **kategorie FV** (žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow* – koeficient *flow* – **KF** je 43 bodů a výše) a
2. **kategorie FN** (žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow* – **KF** je do 43 bodů)

Nyní předkládáme výsledky výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám. Pro přehlednost uvádíme nejprve jednotlivé výzkumné problémy a pod nimi těmto problémům odpovídající hypotézy. U každé hypotézy je uvedeno, zda se hypotéza potvrdila či nepotvrdila.

1. **Jak souvisí osobnostní rysy žáka navštěvujícího hudební obor na ZUŠ s četností výskytu *flow* motivace (optimálního prožívání) při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?**

Pro tento výzkumný problém byly stanoveny následující hypotézy:

**H 1 Skupina s vyšší četností výskytu motivace *flow*<sup>95</sup> (43 bodů a výše) dosáhne nižší průměrné hodnoty ve faktoru Neuroticismus ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů).**

Hypotéza byla potvrzena.

---

<sup>95</sup> Dále bude termín „vyšší /nižší četnost a intenzita motivace *flow*“ nahrazen zkráceným termínem vyšší /nižší *flow*. Vždy ale v této souvislosti rozumíme, že jde jak o četnost motivace *flow*, tak o její intenzitu.

H 2 Skupina s vyšším *flow* (43 bodů a výše) dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Extraverze ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů).

Hypotéza byla potvrzena.

H 3 Skupina s vyšším *flow* dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Svědomitost ve srovnání se skupinou s nižším *flow*.

Hypotéza byla potvrzena.

H 4 Skupina s vyšším *flow* dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Otevřenost vůči zkušenosti ve srovnání se skupinou s nižším *flow*.

Hypotéza byla potvrzena.

H 5 Osobnostní faktor Přívětivost nehraje ve vztahu k četnosti výskytu motivace *flow* roli.

Hypotéza se nepotvrdila. Výzkum potvrdil vyšší průměrné hodnoty ve faktoru Přívětivost u skupiny s nižším *flow*.

2. Jaký vliv má výchovně-vzdělávací styl učitele na četnost a intenzitu *flow* motivace (optimálního prožívání) u žáka při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj?

H 6 Skupina s vyšším *flow* (43 bodů a výše) dosáhne vyšší průměrné hodnoty ve všech sledovaných faktorech souvisejících s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem ve srovnání se skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů)

Hypotéza byla potvrzena.

H 7 Největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* (43 bodů a výše) a skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů) je v oblasti „atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“.

Hypotéza byla potvrzena.

H 8 V pořadí druhý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* (43 bodů a výše) a skupinou s nižším *flow* (do 43 bodů) je v oblasti „adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem“.

Hypotéza byla potvrzena.

H 9 V pořadí třetí největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „poskytování příležitostí žákovi učitelem“.

Hypotéza byla potvrzena.

H 10 V pořadí čtvrtý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „zájem učitele o žáka vnímaný žákem“.

Hypotéza byla potvrzena.

H 11 V pořadí pátý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem“.

Hypotéza byla potvrzena.

H 12 Nejnižší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „podpora autonomie žáka učitelem“.

Hypotéza byla potvrzena.

### 3.10.1. První část výzkumu – analýza motivace flow ve vztahu k osobnosti žáků hudebního oboru ZUŠ

V první části výzkumného šetření jsem se zaměřil na analýzu vztahu četnosti a intenzity motivace *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ k osobnostním charakteristikám žáka. Zajímá nás mimo jiné také skutečnost, nakolik měří dotazník motivace *flow* vlastní konstrukce skutečně tento psychologický konstrukt. J. Pelikán (2004) v této souvislosti diskutuje problém tzv. konstruktové validity následovně: „*O konstruktové validitě lze hovořit tehdy, když určitá proměnná nebo měřený konstrukt, vykazuje empiricky takové vztahy s dalšími proměnnými, jaké jsou předpokládány teorií.*“<sup>96</sup> Na základě výše zmíněného byl vybrán k ověření validity dotazníku motivace *flow* konstrukt Pětifaktorová teorie osobnosti. K měření konstruktové validity jsme použili standardizovanou psychodiagnostickou metodu NEO pětifaktorový osobnostní inventář (Hřebíčková, Urbánek 2001). Zejména osobnostní faktory Neuroticismu, Otevřenost vůči zkušenosti a Svědomitost by měly dle teorie optimálního prožívání vykazovat určitý rozptyl vzhledem k četnosti a intenzitě prožitků *flow* u mladých muzikantů.

- V souvislosti s první částí výzkumného šetření je nutné podotknout, že **výzkumný vzorek I** tvoří 37 respondentů (24 chlapců a 13 dívek) ve věku 15 – 25 let.
- Na základě výpočtu koeficientů četnosti výskytu motivace *flow* a následným vytvořením průměru z výzkumného vzorku II (viz kapitola 3.8.) byl **výzkumný vzorek I** rozdělen na dvě kategorie. Jsou to:
  1. **kategorie fv** (žáci ve věku 15 – 25 let s vyšší četností a intenzitou motivace *flow* – koeficient *flow* – KF je 43 bodů a výše) a

---

<sup>96</sup> PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8. str. 62

2. **kategorie fn** (žáci ve věku 15 – 25 let s nižší četností a intenzitou motivace *flow* –KF je do 43 bodů)

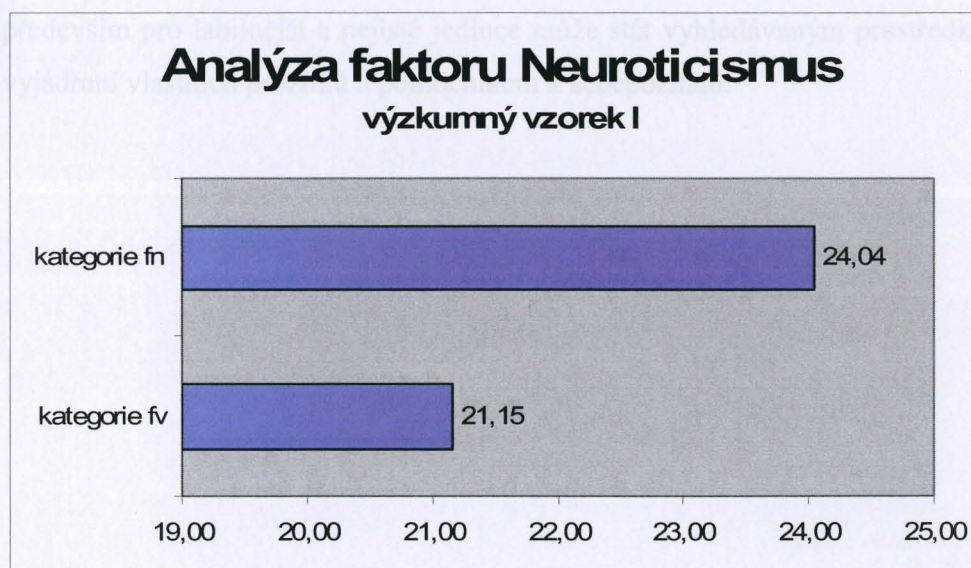
Výsledky jednotlivých měření byly analyzovány z hlediska výše zmíněných kategorií.

#### **Analýza faktoru Neuroticismus z hlediska kategorie fv a fn**

**kategorie fv** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie fn** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek I	kategorie fv	kategorie fn
průměrné skóre ve faktoru Neuroticismus	21,15	24,04



Výsledky výzkumu vzorku žáků ve věku 15 – 25 let navštěvujících hudební obor ZUŠ upozornily na důležitý vliv faktoru Neuroticismus na četnost, s jakou mladí muzikanti zažívají *flow* při domácím cvičení. Průměrné skóre ve faktoru Neuroticismus u skupiny s vyšší četností výskytu motivace *flow* je 21,15, u skupiny s

nižší četností výskytu motivace *flow* 24,04. Vyšší míru neuroticismu u žáků s nižší četností *flow* jsem předpokládal a koresponduje s poznatky teorie optimálního prožívání. Při vyšší psychické labilitě, která se často pojí s nedostatkem sebedůvěry, vzniká prostor pro rodící se pochybnosti o sobě samém. Tyto myšlenky do jisté míry paralyzují plynulý a uspořádaný tok informací tak příznačný pro stav *flow*. U labilnějších žáků častěji během domácího cvičení nastupují myšlenky typu „bojím se, že budu dělat chyby“ nebo „jak to asi dopadne na hodině“ atd.

Ve vztahu k výzkumnému šetření je nutné zmínit také fakt, že rozdíl ve skórech obou skupin činí 2,89, což je druhý největší rozdíl ze všech měřených faktorů. Faktor psychické stability tedy podle výzkumného nálezu hraje ve vztahu k prožitkům *flow* významnou roli. Na základě výše zmíněných nálezů lze konstatovat, že průměrný skór faktoru Neuroticismus reaguje určitou mírou rozptylu při srovnání kategorie fv s kategorií fn. Vzhledem k tomu, že je tento faktor součástí standardizované psychodiagnostické metody a výsledek výzkumného šetření je v souladu s konceptem optimálního prožívání, lze konstatovat určitou míru validity dotazníku motivace *flow*. Závěrem této části bychom však rádi poznamenali, že hudba se především pro labilnější a nejisté jedince může stát vyhledávaným prostředkem pro vyjádření vlastních prožitků a pomocníkem k sebepoznání.

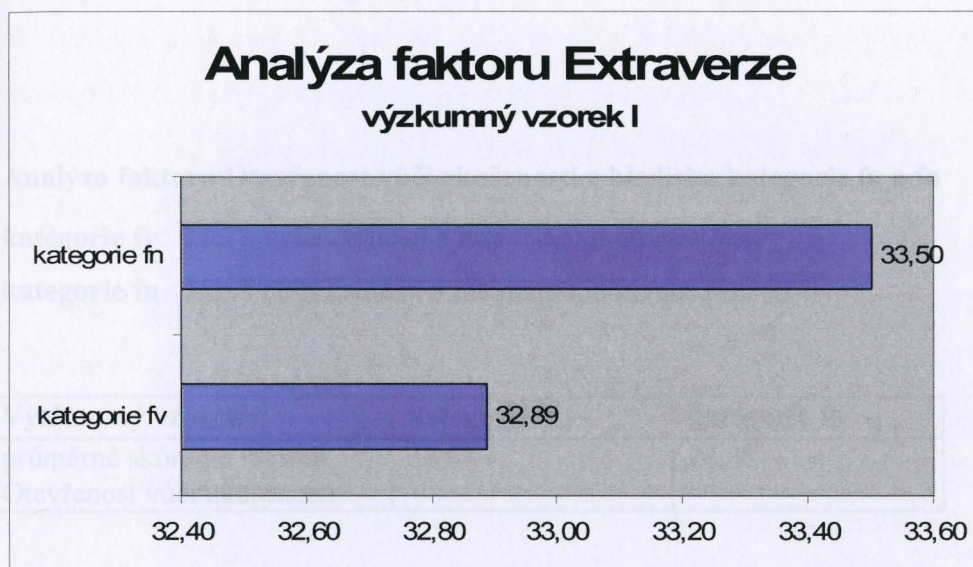


### Analýza faktoru Extraverze z hlediska kategorie fv a fn

**kategorie fv** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie fn** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek I	kategorie fv	kategorie fn
průměrné skóre ve faktoru Extraverze	32,89	33,50



Zajímavý výsledek přináší srovnání pohledu dívek a chlapců s vyšší četností *flow* na faktor Extraverzi. Průměrný skór faktoru Extraverze u skupiny s nižší četností *flow* je 33,50, u chlapců a děvčat s vyšší četností pak 32,89. Zde je možné konstatovat, že chlapci a dívky, kteří se podle výpovědí častěji ponořují doma do cvičení na nástroj, se cítí méně extravertovaní než jejich spolužáci s méně častými zážitky *flow*. Je však nutné podotknout, že rozdíl mezi naměřenými skóry je 0,61, což představuje nejmenší rozdíl v naměřených hodnotách všech faktorů.

Zjištěná skutečnost může podle mého názoru souviset s vyšší potřebou jedinců s nižším koeficientem *flow* být ve společnosti. Být sám doma a cvičit pro ně může



být do jisté míry nudné a tudíž prožitek plynutí má menší šanci se v této situaci dostavit. V tomto kontextu se autoregulované cvičení na nástroj jako prostředek k prožitku *flow* jeví lépe dosažitelné pro žáky se sklonem k introverzi.

Na základě výzkumného šetření a následné analýzy faktoru Extraverze lze konstatovat, že průměrný skór tohoto faktoru reaguje určitou (sice jen mírnou) mírou rozptylu při srovnání kategorie fv s kategorií fn. Vzhledem k tomu, že je tento faktor součástí standardizované psychodiagnostické metody a výsledek výzkumného šetření je v souladu s konstruktem optimálního prožívání, lze konstatovat určitou míru validity dotazníku motivace *flow*.

#### **Analýza faktoru Otevřenost vůči zkušenosti z hlediska kategorie fv a fn**

**kategorie fv** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie fn** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek I	kategorie fv	kategorie fn
průměrné skóre ve faktoru Otevřenost vůči zkušenosti	31,67	28,88



Analýza aspektů motivace *flow* odkryla vztah s faktorem Otevřenost vůči zkušenosti. Průměrný skóre tohoto faktoru činí u chlapců a děvčat s vyšším koeficientem *flow* 31,67, u skupiny s nižším koeficientem pak 28,88. Rozdíl mezi hodnotami je znatelných 2,79 ve prospěch vyšší otevřenosti pro skupinu s vyšší četností *flow*. Nejprve bych se zaměřil na analýzu skupiny s vyšší četností *flow*. Na základě teorie optimálního prožívání se jeví jako důležitá schopnost vyhledávat a nalézat nové podněty a výzvy. Toto konstatování je do jisté míry kompatibilní právě s faktorem Otevřenost vůči zkušenosti. Na základě výše zmíněného lze konstatovat, že průměrný skóre faktoru Otevřenost vůči zkušenosti reaguje určitou mírou rozptýlu při srovnání kategorie fv s kategorií fn. Vzhledem k tomu, že je tento faktor součástí standardizované psychodiagnostické metody a výsledek výzkumného šetření je v souladu s konceptem optimálního prožívání, lze konstatovat určitou míru validity dotazníku motivace *flow*.

Podle tohoto nálezu existuje u skupiny s vyšší četností *flow* vysoká míra otevřenosti vůči vnějším podnětům, např. novým skladbám či aktivnímu vyhledávání různých koncertů zatím ne příliš známých interpretů atd. Můžeme zde ale také mluvit o otevřenosti vůči vnitřním podnětům, což může představovat schopnost introspekce, hlubší pochopení a prožitek hudebních děl atd. Mladí hudebníci s vyšším skóre v tomto faktoru a navíc s vyšší potřebou citových a emocionálních prožitků a rozvinutými hudebními a nástrojovými dovednostmi mají dle mého názoru nejlepší předpoklady zažít stav velkého *flow*. V této souvislosti by bylo zajímavé vědět, do jaké míry je Otevřenost vůči zkušenosti dominujícím faktorem vzhledem k teorii optimálního prožívání. Na základě výzkumného nálezu se domnívám, že mezi důležité předpoklady k optimálnímu prožívání a tím i k plné radosti ze života se rozhodně řadí.

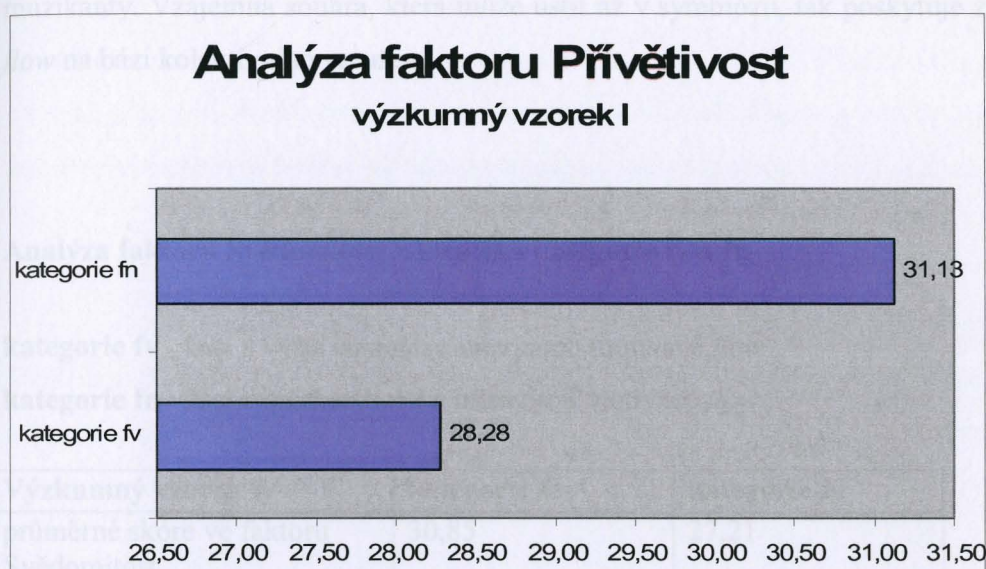


### Analýza faktoru Přívětivost z hlediska kategorie fv a fn

**kategorie fv** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie fn** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek I	kategorie fv	kategorie fn
průměrné skóre ve faktoru Přívětivost	28,28	31,13



Faktor Přívětivost se jeví v kontextu výzkumných nálezů jako jev kladoucí nejvíce otázek. Průměrný skór tohoto faktoru totiž činí u chlapců a děvčat s vyšším koeficientem *flow* 28,28 u skupiny s nižším koeficientem pak 31,13. Rozdíl mezi hodnotami je relativně vysoký - 2,85 ve prospěch vyšší přívětivosti pro skupinu kupodivu s nižší četností *flow*.

Z výzkumného nálezu tedy vyplývá, že žáci, kteří se vyznačují vyšší mírou altruismu, zároveň prožívají méně často *flow* při domácím cvičení na nástroj. Zjištěná skutečnost může podle mého názoru souviset s vyšší potřebou pozitivních vztahů, jež se váže k sociální motivaci. Vzhledem k tomu, že autoregulované cvičení na hudební nástroj se většinou provozuje o samotě, může být tato potřeba mírně frustrována, což může vytvořit jakousi imaginární malou hráz, která mírně narušuje plynulý tok informací či psychické energie jedince. Domnívám se, že jedinci



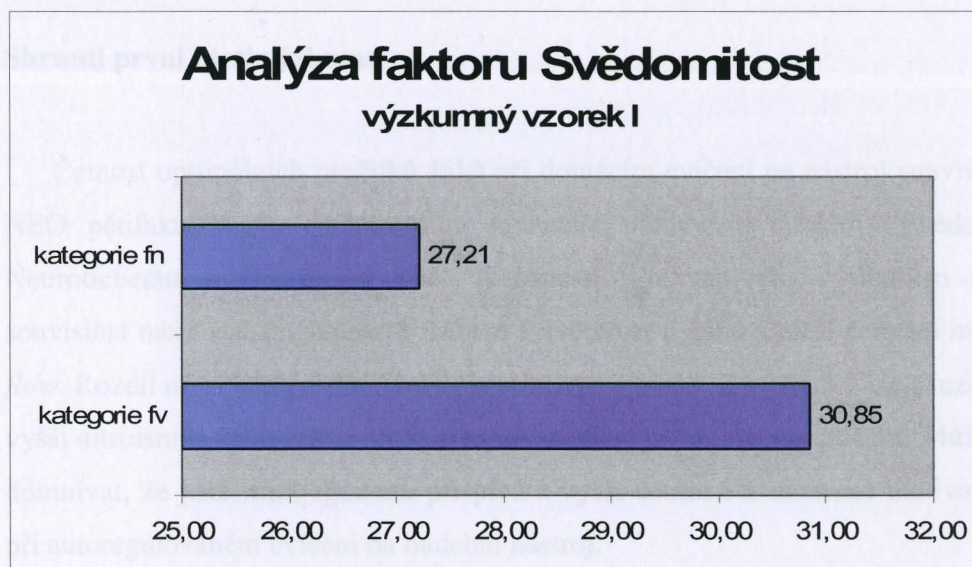
s vyšším skóre ve faktoru Přívětivost budou v souvislosti s aktivním provozováním hudby zažívat *flow* spíše v hudební kapele, komorní, souborové či orchestrální hře nebo v pěveckém sboru. Předpokladem je však přívětivé klima daného hudebního uskupení. Společné muzicírování spojené s prostředím, ve kterém panuje důvěra, je tak ideálním místem pro zážitek plynutí. Jedinci s vyšší přívětivostí budou, dle mého názoru, zažívat *flow* na kvalitativně jiné úrovni. V tomto stavu se budou soustřeďovat spíše směrem ven na „hudební energii“ která je v éteru a na své kamarády muzikanty. Vzájemná souhra, která může ústit až v symbiózu, tak poskytuje zážitek *flow* na bázi kolektivního vzrušení.

### Analýza faktoru Svědomitost z hlediska kategorie fv a fn

**kategorie fv** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie fn** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek I	kategorie fv	kategorie fn
průměrné skóre ve faktoru Svědomitost	30,85	27,21



Při měření faktoru Svědomitost se ukázaly znatelné rozdíly mezi skupinou s vyšším koeficientem *flow* a skupinou s koeficientem nižším. Zatímco u skupiny

s vyšší četností *flow* je průměrné skóre 30,85, u skupiny s nižší četností je 27,21. V souvislosti s výzkumnými nálezy je důležité zmínit skutečnost, že rozdíl v průměrných skórech mezi kategorií fv a kategorií fn je se svou hodnotou 3,64 nejvyšším naměřeným rozdílem ve všech sledovaných osobnostních faktorech.

Tento výsledek lze interpretovat v souvislosti s teorií optimálního prožívání jako důležitý předpoklad k prožitku *flow*. Příčina tohoto stavu se nachází patrně ve skutečnosti, že svědomití žáci budou svědomití i při pravidelném cvičení na nástroj. Tudíž se u nich budou rychleji rozvíjet i nástrojové dovednosti, čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že zažijí *flow*. Pro optimální prožitek je totiž důležité, aby člověk na sobě pracoval, na základě aktivity je možné *flow* zažít. Tímto je možné vysvětlit právě relativně vysoké skóre ve faktoru Svědomitost u skupiny s vyšší četností *flow*.

Na základě výše zmíněného lze konstatovat, že průměrný skór faktoru Svědomitost vykazuje určitou mírou rozptylu při srovnání kategorie fv s kategorií fn. Vzhledem k tomu, že je tento faktor součástí standardizované psychodiagnostické metody a výsledek výzkumného šetření je v souladu s motivačním konceptem *flow*, lze konstatovat, že dotazník motivace *flow* skutečně měří daný koncept.

### **Shrnutí první části výzkumu**

Četnost optimálních prožitků žáků při domácím cvičení na nástroj souvisí podle NEO pětifaktorového osobnostního inventáře především s faktory Svědomitost, Neuroticismus a Otevřenost vůči zkušenosti. Překvapivým výsledkem se jeví souvislost mezi vyšším skóre ve faktoru Přívětivost u žáků s nižší četností motivace *flow*. Rozdíl mezi kategorií FV a FN je relativně vysoký. Z výsledků lze usuzovat, že vyšší altruismus žáků mírně snižuje motivaci *flow* při domácím cvičení. Můžeme se domnívat, že jistá míra egoismu přispívá k vyšší četnosti a intenzitě motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj.

Z výše zmíněných nálezů je tedy patrné, že příčiny rozptylu dotazníku motivace *flow* ve vztahu k rozptylu průměrných skóre jednotlivých faktorů NEO

pětifaktorového osobnostního inventáře jsou ve shodě s teorií optimálního prožívání. Lze tedy konstatovat, že dotazník vlastní konstrukce prokázal určitý stupeň validity, měří tedy do určité míry četnost a intenzitu prožitků *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj v souladu se soudobou teorií optimálního prožívání. Dotazník je tedy možné využít v druhé části výzkumu, která se zabývá vlivem výchovně-vzdělávacího stylu učitele na optimální prožívání mladých hudebníků při hudební činnosti.

### **3.10.2. Druhá část výzkumu – analýza jednotlivých faktorů souvisejících s učitelovým výchovně-vzdělávacím stylem z pohledu žáků hudebního oboru ZUŠ s vyšší a nižší četností výskytu motivace flow**

V druhé části výzkumného šetření jsem se zaměřil na analýzu jednotlivých faktorů, které souvisí s výchovně-vzdělávacím stylem učitelů hudby na ZUŠ a jejich vztahem k četnosti prožitků *flow* u žáků těchto učitelů. Důležitá se v tomto ohledu jeví připomínka, že na výchovně-vzdělávací styl učitelů jsem se tázal pouze jejich žáků. Lze tedy konstatovat, že ve výsledcích výzkumu je třeba počítat s jistou mírou jejich subjektivity. Zajímala nás především intenzita vlivu, kterým na žáky jednotlivé faktory působí ve vztahu k motivaci *flow*. Jedná se o koeficient podpory autonomie žáka učitelem – **K 1**, koeficient atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem – **K 2**, koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem – **K 3**, koeficient zájmu učitele o žáka vnímaný žákem – **K 4**, koeficient poskytování příležitostí žákovi učitelem – **K 5** a koeficient adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem – **K 6**.

- V souvislosti s druhou částí výzkumného šetření je nutné podotknout, že **výzkumný vzorek II** tvoří 80 respondentů (38 chlapců a 42 dívek) a je v něm zahrnut i výzkumný vzorek I z první části výzkumu (37 respondentů ve věku 15 – 25 let).
- Na základě výpočtu koeficientů četnosti výskytu motivace *flow* a následným vytvořením průměru z výzkumného vzorku II (viz kapitola 3.8.) byl **výzkumný vzorek II** rozdělen na dvě kategorie. Jsou to:
  1. **kategorie FV** (žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow* – koeficient *flow* – **KF** je 43 bodů a výše) a
  2. **kategorie FN** (žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow* – **KF** je do 43 bodů)

Výsledky jednotlivých měření byly analyzovány z hlediska výše zmíněných kategorií.

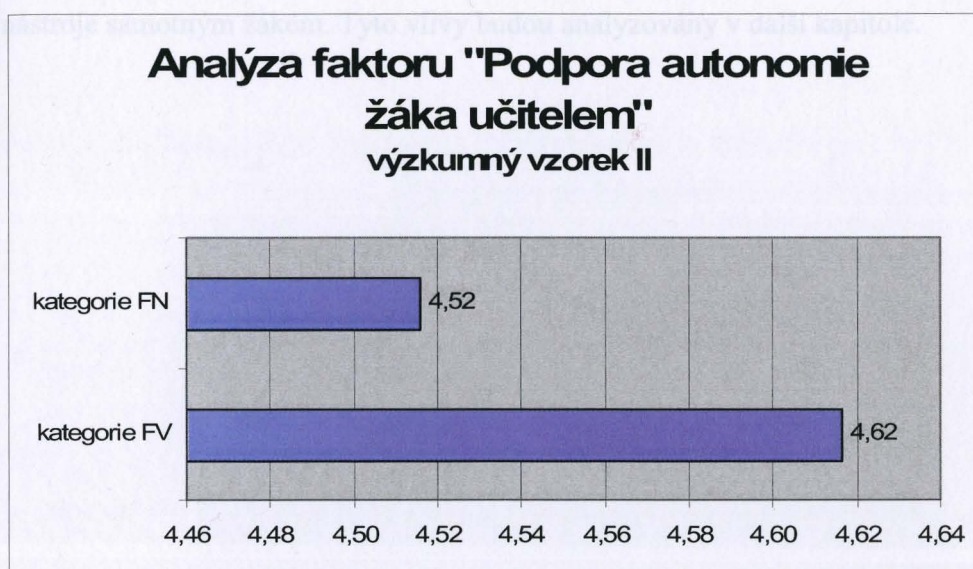


### Analýza faktoru „Podpora autonomie žáka učitelem“ z hlediska kategorie FV a FN

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient podpory autonomie žáka učitelem – K 1	4,62	4,52



Výsledky výzkumu kategorie žáků s vyšší a nižší četností a intenzitou motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj vzhledem k míře podpory autonomie při hodinách nástrojové hry ze strany jejich učitele ukázaly, že žáci s vyšším *flow* cítí na hodinách větší prostor pro samostatné rozhodování v souvislosti s výběrem skladeb, které budou hrát, s jejich interpretací atd. Koeficient podpory autonomie žáka učitelem činí u kategorie FV 4,62 bodu, u kategorie FN 4,52 bodu. Zde je nutné zmínit fakt, že rozdíl v hodnotách koeficientu mezi kategoriemi je pouhých 0,1 bodu, což představuje nejmenší rozdíl ve srovnání s ostatními faktory. Podpora autonomie žáka učitelem tedy podle zjištěných nálezů nehraje zásadní roli jako podpůrný faktor pro navozování motivace *flow* při cvičení na nástroj.



Dle mého názoru svědčí výše zmíněný nález o skutečnosti, že není až tolik důležité, kolik volnosti učitel žákovi poskytne, spíše je důležité, jakou formou mu vysvětlí důležitost činnosti (technická cvičení, etudy i přednesové skladby), kterou po něm požaduje. Internalizuje-li žák tuto činnost, je splněn jeden z předpokladů pro stav *flow*. Hudební činnost se stává autotelickou, psychická energie není narušována myšlenkovými vstupy typu „K čemu mi toto cvičení bude?“. Psychická energie tedy může být plně investována do činnosti.

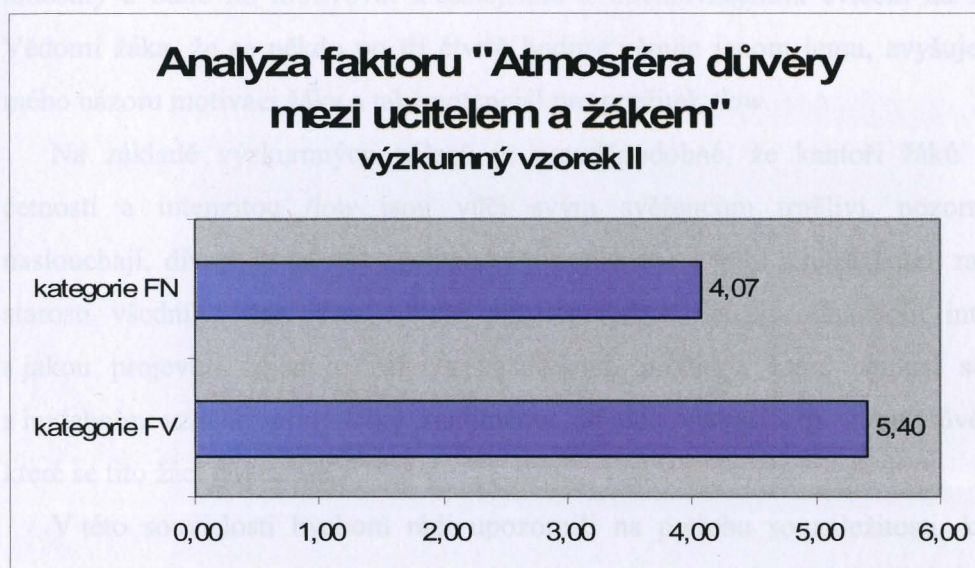
Ukazuje se, že není vyloučené, že forma sdělení o užitečnosti různých činností spojených s hrou na nástroj souvisí také s vnímáním celkové atmosféry při hodině nástroje samotným žákem. Tyto vlivy budou analyzovány v další kapitole.

**Analýza faktoru „Atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“ z hlediska  
kategorie FV a FN**

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem – K 2	5,40	4,07



Výsledky výzkumu žáků navštěvujících hudební obor ZUŠ upozornily na rozhodující vliv atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem na přítomnost či případnou četnost stavu *flow* při domácím cvičení. Koeficient atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem sice nemá nejvyšší hodnotu ve srovnání z ostatními faktory, zato však vykazuje nejvýraznější rozdíl v naměřených hodnotách skupiny s vyšší a nižší četností stavu *flow*. Rozdíl v naměřených hodnotách činí 1,33 bodu. Zajímavá se jeví skutečnost, že u skupiny s nižší četností stavu *flow* se tento faktor, co se hodnoty týče, umístil na posledním místě.

Příčinu vysoké míry vlivu atmosféry důvěry mezi učitelem a žákem lze interpretovat v souvislosti s individuální výukou probíhající na hudebním oboru ZUŠ. To, že žák je přítomen každý týden po dobu 45 minut sám na hodině nástroje vytváří prostor pro budování osobnějšího a intenzivnějšího vztahu mezi ním a učitelem. Učitelé, kterým se povede vybudovat na hodinách nástroje přátelskou atmosféru, kde se jejich žáci nemusí starat o ochranu svého vyvíjejícího se „já“, jim pravděpodobně dávají velkou devízu do hudebního i osobního života. Uchopení jejich hudebního nástroje je spojeno s příjemnými prožitky přátelské atmosféry, což umožňuje volné proudění psychické energie a negentropického prožitku, jinými slovy *flow*. Výuka v atmosféře důvěry umožňuje učiteli zvýšit motivaci žáka prostřednictvím optimálního prožitku, který je pro mladého muzikanta příjemný, radostný a bude ho motivovat k častějšímu a intenzivnějšímu cvičení na nástroj. Vědomí žáka, že se někdo po tři čtvrtě hodiny věnuje jenom jemu, zvyšuje podle mého názoru motivaci žáka a také potenciál pro prožitek *flow*.

Na základě výzkumných nálezů je pravděpodobné, že kantoři žáků s vyšší četností a intenzitou *flow* jsou vůči svým svěřencům trpěliví, pozorně jim naslouchají, dívají se na žáky přátelským pohledem a sdílí s nimi jejich radosti i starosti všedního dne. Tito učitelé pravděpodobně dokáží odhadnout intenzitu, s jakou projevují zájem o žakovy každodenní prožitky, které nemusí souviset s hudebním vzděláváním. Díky správnému odhadu vytváří atmosféru důvěry, ve které se tito žáci cítí dobře.

V této souvislosti bychom rádi upozornili na potřebu sounáležitosti, která je součástí autodeterminační teorie. Jestliže žáci vnímají při hodinách nástrojové hry celkovou atmosféru jako příjemnou, mají uspokojenu potřebu bezpečí a jistoty včetně pocitu uspokojení potřeby kvalitních mezilidských kontaktů – v tomto případě konkrétně s učitelem hry na nástroj. Výše zmíněné potřeby právě souvisí s potřebou sounáležitosti v autodeterminační teorii.

Kvalita atmosféry, ve které se odehrává výchovně-vzdělávací proces, je podle výše zmíněných nálezů velmi důležitá. Lze konstatovat, že se promítá do celkové kvality hudebního vzdělávání. Zřejmě také souvisí se skutečností, jakým způsobem a v jaké míře žák vnímá korekce a celkovou zpětnou vazbu ze strany učitele.

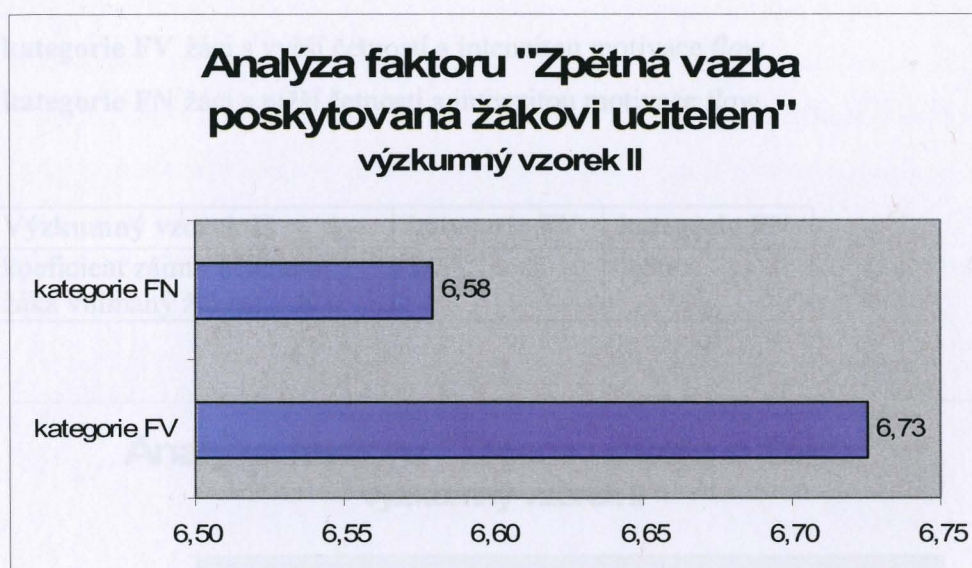


**Analýza faktoru „Zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem“ z hlediska  
kategorie FV a FN**

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem – K 3	6,73	6,58



Koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem má se svými 6,73 body u kategorie FV nejvyšší hodnotu ze všech sledovaných proměnných. Nejvyšší hodnotu (6,58 bodu) ze všech sledovaných faktorů má zpětná vazba i u kategorie FN. Na základě výzkumného nálezu lze konstatovat, že obě kategorie žáků vědí, co od nich jejich učitelé požadují, je jim jasné, co se od nich chce a když poctivě cvičí, jsou za to pochváleni. Příčinu vysoké hodnoty u tohoto faktoru bych stejně jako u atmosféry důvěry interpretoval v souvislosti s individuální výukou probíhající na hudebním oboru ZUŠ. Potěšující se jeví skutečnost, že vysokou míru zpětné vazby pocítují od svých učitelů jak žáci s vyšší tak i s nižší četností a intenzitou stavu *flow* při domácím cvičení. Ačkoli je rozdíl v naměřených hodnotách jen 0,15 bodu, můžeme na tomto místě opět konstatovat, že žáci s častějšími stavy *flow* vnímají svého učitele



jako zdroj zpětné vazby poněkud více, nežli tomu je u skupiny s nižší četností *flow*. Lze konstatovat, že učitelé poskytují svým žákům dostatek informací ohledně skutečnosti, jakým způsobem si počínají ve sledování svých hudebních cílů. Můžeme se domnívat, že kvalita a četnost zpětné vazby může přispívat k radosti a pohroužení se do hudebních činností.

#### **Analýza faktoru „Zájem učitele o žáka“ z hlediska kategorie FV a FN**

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient zájmu učitele o žáka vnímaný žákem – K 4	5,74	5,56



Zajímavý výsledek přináší srovnání toho, jak žáci kategorie FV a kategorie FN vnímají zájem svého učitele o jejich celkový postoj ke hře na nástroj. Zde je možné opět konstatovat, že žáci kategorie FV vnímají vyšší zájem ze strany učitele o jejich

hraní na nástroj ve srovnání se žáky kategorie FN. Koeficient zájmu učitele o žáka vnímaný žákem má u kategorie FV hodnotu 5,74 bodu a u kategorie FN 5,56 bodu. Z výsledků je však patrný rozdíl z hlediska kategorií v naměřených hodnotách tohoto koeficientu. Ten činí 0,18 bodu ve prospěch vyšší hodnoty tohoto faktoru u kategorie FV.

Lze tedy konstatovat, že zde existuje souvislost mezi intenzitou zájmu učitele o žákův vztah k nástroji a ke cvičení na něj (učitel se zajímá o to, zda mladého muzikanta hra na nástroj baví, žák z učitele cítí, že mu záleží na tom, aby se na hodinách něco naučil a poctivě doma cvičil) a četností a intenzitou motivace *flow* žáků při autoregulovaném cvičení na nástroj. Z výše zmíněných nálezů je patrné, že žáci s častějšími a intenzivnějšími prožitky *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj více vnímají i zájem o jejich hudební vzdělávání ze strany jejich kantora. Upevňuje se tedy žákovo mínění o sobě - „self“ - a v důsledku toho se zvyšuje pravděpodobnost stavu *flow* při cvičení na nástroj.

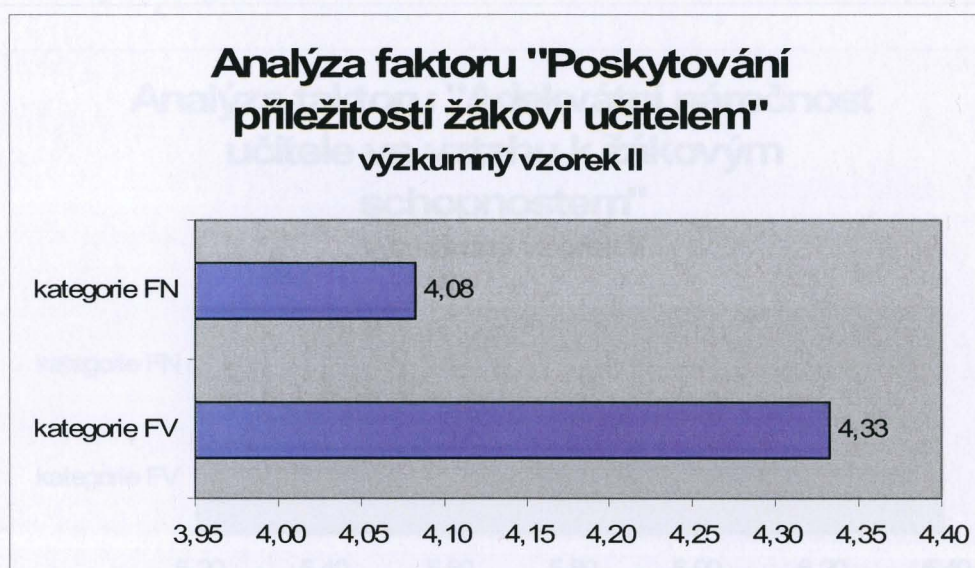


### Analýza faktoru „Poskytování příležitostí žákovi učitelem“ z hlediska kategorie FV a FN

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient poskytování příležitostí žákovi učitelem – K 5	4,33	4,08



Faktor poskytování příležitostí žákovi učitelem se umístil u skupiny s vyšší četností *flow* na posledním místě. Koeficient poskytování příležitostí žákovi učitelem činí u této skupiny 4,33 bodu, u skupiny s nižší četností potom 4,08 bodu. Rozdíl v naměřených hodnotách činí 0,25 bodu, což je třetí největší rozdíl v naměřených hodnotách. Znamená to, že učitelé žáků s vyšší četností *flow* jim poskytují častěji příležitosti, aby mohli v souvislosti s hudebními dovednostmi „ukázat, co v nich je“. Umisťují žáky na vystoupení, upozorňují je na koncerty či na jiné aktivity spojené s hudbou. Žáci, jejichž učitelé jim poskytují více příležitostí k hudebnímu růstu, se



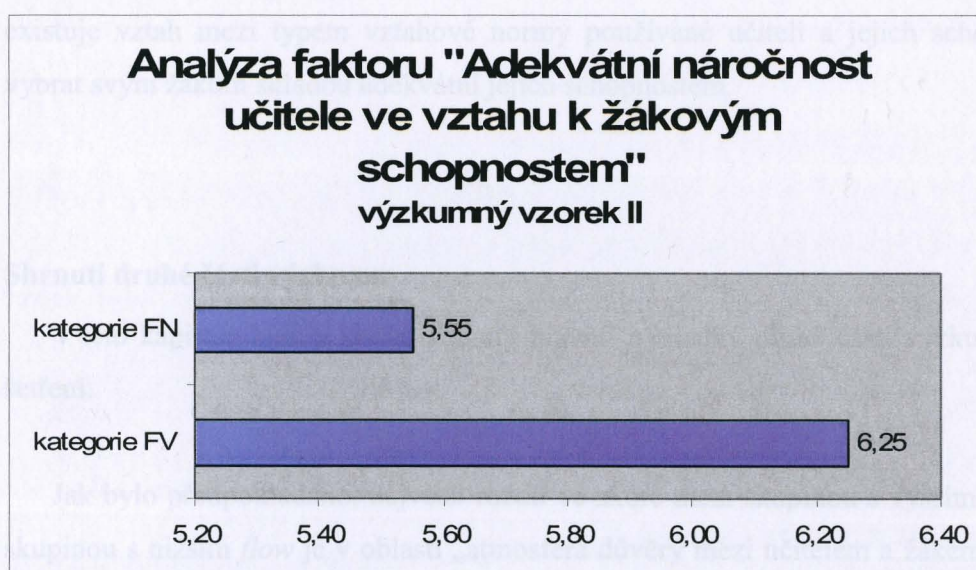
pravděpodobně méně nudí, vnímají poskytnutí příležitosti jako výzvu, při které zažívají pocity radosti vážící se k optimálnímu prožívání.

### **Analýza faktoru „Adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žakovým schopnostem“ z hlediska kategorie FV a FN**

**kategorie FV** žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow*

**kategorie FN** žáci s nižší četností a intenzitou motivace *flow*

Výzkumný vzorek II	kategorie FV	kategorie FN
koeficient adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem – K 6	6,25	5,55



Jako druhý nejdůležitější faktor se v souvislosti s výzkumnými nálezy jeví faktor adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem. Na základě poznatků z teorie optimálního prožívání lze konstatovat, že tento faktor do jisté míry koresponduje s činiteli které podporují vznik prožitku *flow*, konkrétně s rovnováhou mezi výzvou a dovednostmi. Důležitá se jeví také skutečnost, že hodnota koeficientu adekvátní náročnosti učitele ve vztahu k žakovým schopnostem u skupiny s vyšší četností *flow* je se svými 6,25 body druhou nejvyšší naměřenou hodnotou u této skupiny. U skupiny s nižší četností *flow* činí tento koeficient 5,55 bodu, což představuje třetí nejvyšší naměřenou hodnotu v rámci této skupiny. Je zřejmé, že



přiměřenou náročnost učitele cítí jak žáci s častějším *flow* tak mladí hudebníci s méně častými prožitky tohoto typu.

V souvislosti s tímto faktorem se jeví jako relevantní otázka vztahových norem. Jestliže žáci s čtenější motivací *flow* vypovídají o vyšší schopnosti jejich učitele dát jim „skladbu na míru“, používají tito učitelé ve vyšší míře individuální vztahovou normu? A jestliže žáci s nižší četností motivace *flow* vnímají své kantory oproti druhé skupině jako méně zdatné ve výběru hudebního materiálu „jim na míru“, znamená to, že využívají tito ve vyšší míře kritériální či sociální vztahové normy? Toto jsou další otázky vztahující se k ovlivňování hudební motivace prostřednictvím navození hlubokého zaujetí činností *flow*. Tímto dáváme podnět ke zkoumání, zda existuje vztah mezi typem vztahové normy používané učiteli a jejich schopností vybrat svým žákům skladbu adekvátní jejich schopnostem.

### **Shrnutí druhé části výzkumu**

V této kapitole budou krátce shrnuty hlavní výsledky druhé části výzkumného šetření.

Jak bylo předpokládáno, největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“. Zdá se, že tato oblast se v souvislosti s výzkumnými nálezy jeví jako klíčová pro „vytváření“ stavu *flow* u autoregulovaného cvičení na nástroj.

V pořadí druhý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „adekvátní náročnost učitele ve vztahu k žákovým schopnostem“. Z výzkumného nálezu tedy vyplývá, že kompetence učitele v oblasti citlivého rozpoznávání hudebních schopností a nástrojových dovedností žáka je důležitým předpokladem pro to, aby žáci nezažívali při autoregulovaném cvičení na nástroj obavy, že požadavky na ně kladené nejsou schopni zvládnout, nebo naopak nudu z důvodu, že požadavky jsou vzhledem k jejich schopnostem příliš nízké. Jak

víme z teoretické části této práce, nejsou-li výzvy a dovednosti při činnostech v rovnováze, brání to v navození prožitku *flow*.

V pořadí třetí největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „poskytování příležitostí žákovi učitelem“. Má-li se tedy u žáků rozvíjet motivace prostřednictvím hlubokého zaujetí činnostmi, je třeba, aby měl žák možnost předvést sobě nebo ostatním „co v něm je“, ukázat své kompetence v oblasti nástrojové hry, měl by být upozorňován na skutečnosti týkající se i poslechu hudby.

V pořadí čtvrtý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti, jež mapuje do jaké míry „žák vnímá zájem učitele o něj“. V souvislosti s problematikou motivace *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj má dle výzkumných nálezů zainteresovanost učitele na průběhu a výsledcích žákova učení vliv na četnost výskytu a intenzitu tohoto typu motivace. V tomto kontextu je nutné podotknout, že jde o zájem učitele percipovaný samotným žákem. Lze konstatovat, že vyšší míra zájmu může přispívat k vyšší zainteresovanosti žáka na cvičení na nástroj a tím k vyšší pravděpodobnosti navození prožitku *flow*.

V pořadí pátý největší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „zpětná vazba poskytovaná žákovi učitelem“. Na tomto místě je nutné podotknout, že rozdíl v naměřených hodnotách koeficientů mezi kategorií FV a kategorií FN je poměrně malý. Potěšující je v tomto kontextu fakt, že obě kategorie vnímají vysokou míru zpětné vazby od svých učitelů a koeficient zpětné vazby poskytované žákovi učitelem vykázal u obou skupin ve srovnání s ostatními faktory nejvyšší hodnotu ze všech měření.

Nejnižší rozdíl ve skóre mezi skupinou s vyšším *flow* a skupinou s nižším *flow* je v oblasti „podpora autonomie žáka učitelem“. Na základě srovnání hodnot koeficientu podpory autonomie žáka učitelem u kategorie FV a kategorie FN se oproti ostatním faktorům jedná o nejnižší naměřený rozdíl. Na základě výzkumného nálezu je možné se domnívat, že spíše než poskytování možnosti rozhodování žáka o

věcech souvisejících s jeho hudebním vzděláváním je v souvislosti s navozováním optimálního prožitku důležitá skutečnost, jakým způsobem kantor mladému muzikantovi vysvětlí důležitost a přínos konkrétní činnosti, kterou po něm vyžaduje. Jestliže žák toto vysvětlení přijme za své, dochází k internalizaci informací. Žák danou činnost související s cvičením na nástroj nepovažuje za zbytečnost, plynulý tok informací tudíž neruší myšlenky hledající smysl např. daného technického cvičení.

Z širšího pohledu lze podle výzkumných nálezů konstatovat, že ve všech srovnávaných faktorech souvisejících s výchovně-vzdělávacím stylem učitele vykazovali žáci s vyšší četností a intenzitou motivace *flow* (kategorie FV) při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj vyšší míru vlivu těchto faktorů ve srovnání se skupinou žáků s nižší četností a intenzitou *flow* (kategorie FN). Vzhledem k metodologii výzkumu se toto zjištění opírá o subjektivní vnímání ze strany samotných žáků.

## Závěr

Cílem této práce bylo analyzovat motivaci hlubokým zaujetím činnosti *flow* u žáků hudebního oboru ZUŠ, zda se jeví konstrukt optimálního prožívání jako nosné východisko pro dlouhodobé postupy motivování mladých muzikantů. V teorii učební motivace rozeznáváme incentive specifické pro činnosti a incentive vztahující se k budoucím událostem. Motivace *flow* se řadí mezi incentive specifické pro činnosti. V kontextu hudebního vzdělávání se jeví jako ideální stav, kdy hra a radost ze hry pohltí veškerou psychickou energii muzikanta. Tyto radostné a příjemné zážitky si žáci uchovávají v paměti jako velmi cennou věc. Stávají se pro ně důležitými stimuly k dalšímu hudebnímu rozvoji. Lze konstatovat, že motivace *flow* tak přispívá k dlouhodobému udržování hladiny motivace ve směru hry na nástroj.

V empirické části se posuzovalo, do jaké míry intervenují osobnostní charakteristiky žáků do schopnosti zažívat stav *flow* při autoregulovaném cvičení na hudební nástroj.

Na základě výsledků výzkumu v diplomové práci, kde jsme zkoumali motivační vlivy intervenující v docházce žáků do hudebního oboru ZUŠ a ve kterém se vliv učitele umístil ve všech měřeních na prvním místě, byl v této práci zkoumán problém, do jaké míry může pedagog svým výchovně-vzdělávacím působením ovlivnit motivaci *flow* u svých žáků. V této souvislosti byly analyzovány faktory související s výchovně-vzdělávacím stylem kantora, které dle našeho názoru mají zpětně vliv na četnost a intenzitu, s jakou zažívají mladí muzikanti *flow* při autoregulovaném cvičení na jejich nástroje. Výzkum potvrdil, že žáci tyto faktory vnímají a připisují jim význam. Jsou zde také faktory, kterým žáci připisují význam nižší.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejdůležitějším faktorem se jeví v souvislosti s navozováním motivace *flow* „Atmosféra důvěry mezi učitelem a žákem“. Z nálezů vyplývá, že učitelé žáků s vyšším výskytem *flow* možná vykazují vyšší míru empatie. Je pravděpodobné, že vstřícné a přátelské klima je samotnými žáky vnímáno pozitivně a přispívá tak k bezstarostnému ponoření se do světa hudby.

Shrneme-li výsledky výzkumu, můžeme konstatovat, že mimo osobnostní charakteristiky má z pohledu žáků na jejich motivaci *flow* značný vliv výchovně-vzdělávací styl a pravděpodobně celková osobnost učitele.

Pouhá vysoká odborná úroveň učitele v hudební oblasti tedy není zárukou, že navodí podmínky pro hluboké ponoření do hudebních činností. Je zde patrné, že učitel hudebního oboru musí mít také „lidský rozměr“. Hudba v sobě skrývá velký motivační potenciál, ale mnohdy sama o sobě k rozvoji hudební motivace nestačí. Zde tak vzniká prostor pro osobnost učitele se znalostí novějších motivačních teorií včetně teorie optimálního prožívání a schopností tyto teorie aplikovat v praxi. Pro zvyšování motivace dítěte ve směru hry na nástroj hraje významnou roli prožitek, kdy jde vše stranou a v mysli žáka existuje pouze nástroj a hudba. Adekvátním přístupem k žákovi formou zohlednění jeho osobnostních faktorů a hudebních schopností podporuje kantor plynulý tok informací/psychické energie v žákově vědomí, jež je předpokladem k navození motivace *flow* jakožto silného motivačního faktoru.

Existují žáci s vyšším potenciálem k prožitkům *flow*, které v podstatě stačí v procesu hudebního vzdělávání jemně korigovat. Jsou ale také mladí muzikanti, u kterých je schopnost tohoto prožitku např. na základě osobnostních charakteristik snížena. Vhodnou intervencí ze strany pedagoga se však i u těchto žáků může „vytvořit“ tento stav, byť mírnější intenzity. Tito žáci pravděpodobně vyžadují ze strany učitele podstatně vyšší empatii, úsilí pochopit a přiblížit se jejich prožívání. Na základě tohoto pochopení je třeba ze strany pedagoga zvolit vhodnou výchovně-vzdělávací strategii „ušitou žákovi na míru“. Lze s určitým optimismem konstatovat, že motivace většiny dětí ke hře na hudební nástroj, ať se jedná o motivaci hlubokým ponořením do činnosti *flow* či pomocí jiných motivačních koncepcí, může být rozvíjena, což mohu potvrdit na základě osobní zkušenosti ze své praxe.

## Seznam použité literatury

BURZIK, A. *Flow-Erfahrungen bei Orchestermusikern*. [online]. [cit. 22. dubna 2008]. Dostupné na:

< <http://www.ueben-im-flow.de/orchfl.pdf> >.

BURZIK, A. *Üben im Flow – Eine ganzheitliche Übemethode*. [online]. [cit. 22. dubna 2008].

Dostupné na:

< [http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat\\_ag08\\_16.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/doks/mk03/referat_ag08_16.pdf) >.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života – Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.

HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.

HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-018-X.

HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1.

HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

HŘEBÍČKOVÁ, M; URBÁNEK, T. *NEO pětifaktorový osobnostní inventář*. Praha: Testcentrum, 2001, ISBN 80-86471-06-3.

KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 2, s. 185. ISSN 0031-3815.

KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí* [online]. [cit. 5. února 2005]. Dostupné na: <[http://www.metakognice.cz/mk\\_hkmch\\_mppapl.rtf](http://www.metakognice.cz/mk_hkmch_mppapl.rtf)>.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

MACKOVÁ, Z. *Šport ako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1816-7.

MACKOVÁ, Z. Fenomén prúdenia v širšom kontexte. *Československá psychologie*, 2006, roč. 50, č. 2, s. 138. ISSN 0009-062X.

MAN, F.; MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu *flow*. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 151. ISSN 0031-3815.

MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I. *Flow* a některé další motivační koncepty. In *Sociálne procesy a osobnosť*. Košice: SAV, 2002, s. 193 – 203.

MAN, F.; STUHLÍKOVÁ, I.; PROKEŠOVÁ, L. *Flow* a vyučování. Vývoj krátké a spolehlivé škály. In *Výzkum školy a učitele*. Praha: Pedagogická fakulta; Česká asociace pedagogického výzkumu, 2002, s. 58.

MAN, F.; ŘEPKA, E. Výkonová motivace a *flow* prožitek: kompatibilita nebo kontraverze. In KIRCHNER, J. (ed). *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 75 – 84. ISBN 80-7044-699-4.

MAREŠ, J. Pozitivní psychologie: Důvod k zamyšlení i výzva. *Československá psychologie*, 2001, roč. XLV, č. 2, s. 97. ISSN 0009-062X.

MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č.2. (Mimořádné číslo), s. 5. ISSN 0031-3815.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7.

PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

POLEDNÁK, I. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon, 1984.

RHEINBERG, F. *Motivation*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. ISBN 3-17-018464-4.

RHEINBERG, F. Intrinsische Motivation und *Flow*-Erleben. In HECKHAUSEN, J. und HECKHAUSEN, H. (ed). *Motivation und Handeln*. (3. Aufl., in Vorbereitung) Berlin: Springer, 2004.



RHEINBERG, F.; MAN, F.; MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č.2., s. 155. ISSN 0031-3815.

RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; ENGESER, S. Die Erfassung des *Flow*-Erlebens. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. 2)* (S. 261-279). Göttingen: Hogrefe, 2003.

RHEINBERG, F.; VOLLMEYER, R.; MANIG, Y. *Flow-Erleben: Untersuchungen zu einem populären, aber unterspezifizierten Konstrukt*. Universität Potsdam: Institut für Psychologie, 2005.

ŘEPKA, E. *Flow* optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové sportovní aktivitě. *Studia Kinanthropologica*, 2002, roč. 38, s. 21. ISSN 1212-1428.

ŘEPKA, E.; MAN, F. *Flow* a optimální prožitek ve sportu. In HODAŇ, B. (ed.). *Volný čas a jeho současné problémy*. Olomouc: Hanex, 2002, s. 151 – 156.

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20587-9.

SLAVÍČEK, J. *Vnitřní a vnější aspekty motivace žáků ke studiu hudebního oboru na základní umělecké škole*. Praha: FFUK, 2008. (nepublikovaná diplomová práce).

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

## Přílohy

1. Dotazník motivace *flow* pro žáky hudebního oboru ZUŠ.....str. 135
2. Dotazník „učitel“ pro žáky hudebního oboru ZUŠ.....str. 137
3. Zpracování získaných dat z dotazníků.....str. 138

## DOTAZNÍK I

Milá žákyně, milý žaku,

vyplňování tohoto dotazníku zabere nejvýše 10 minut. Všechny otázky musejí být vyplněny, žádnou nemůžeš přeskočit. Z nabízených možností odpovědi vyber vždy jednu, která nejlépe vystihuje Tvůj názor na příslušnou otázku. Zakroužkuj „a“ nebo „b“ „c“ „d“ „e“ případně „čtvereček“ před touto odpovědí. Pokud se spleteš, přeškrtni chybnou odpověď a zakroužkuj správnou. Jestliže si s něčím nebudeš vědět rady, obrať se na učitele.

### **DOTAZNÍK SE NEPODEPISUJE.**

Tvůj věk:.....

Jsem:

- ☐ Žákyně  
☐ Žák

Na jaký nástroj hraješ?.....

Jak dlouho na tento nástroj hraješ?.....

### **JÁ A MOJE CVIČENÍ NA HUDEBNÍ NÁSTROJ**

1. Při cvičení na nástroj jsem do toho tak zabrán/a, že nemyslím na nic jiného

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

2. Při cvičení přemýšlím o tom, jak se mi to asi povede na hodině

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

3. Při cvičení vím hned přesně, kdy nacvičuji místa ve skladbě správně a kdy špatně

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

4. Při cvičení myslím na něco jiného

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

5. U každé fáze cvičení dané skladby vím hned přesně, co mám udělat

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

6. Při cvičení se bojím, že budu dělat chyby

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

7. Je mi jasné proč cvičím a čeho tím chci dosáhnout

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

8. Když cvičím danou skladbu nebo místa ve skladbě, tak mám jasnou představu jak to má znít

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

9. Při cvičení mám pocit, že danou skladbu zvládám a mám vše pod kontrolou

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

10. Při cvičení mám dobrý pocit z toho, že všechno jde tak jak má – hladce a plynule

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

11. Při cvičení se snažím na dané skladbě vylepšovat každý detail a to mi dělá radost

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

12. Když nacvičuji jednotlivá místa dané skladby, mám pocit, jakoby vše běželo plynule, hladce, „samo sebou“

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

13. Při cvičení ztrácím přehled o čase

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

14. Mám pocit, že skladby, které cvičím, jsou pro mě náročné tak akorát

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

15. Když cvičím, tak zapominám i na všední starosti

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

16. Když cvičím, tak mám pocit, že mě vše co ke hraní potřebuji (ruce, nohy, prsty, rty, plíce) poslouchá

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

17. Na cvičení se soustředím bez větší námahy

- a) téměř vždy  
b) často  
c) někdy  
d) většinou ne  
e) téměř nikdy

18. Když cvičím, zdá se mi při tom všechno  
jakoby jasné a samozřejmé a z toho mám  
radost

- a) téměř vždy
- b) často
- c) někdy
- d) většinou ne
- e) téměř nikdy

Nyní máš dotazník vyplněný. Překontroluj si  
prosim, zda jsi skutečně vyplnil/a všechny položky.  
Pokud ano, odevzdej dotazník učiteli.

**DĚKUJEME ZA PEČLIVÉ VYPLNĚNÍ  
DOTAZNÍKU**

## DOTAZNÍK II

Milá žákyně, milý žáku,

vyplňování tohoto dotazníku zabere nejvýše 10 minut. Všechny otázky musejí být vyplněny, žádnou nemůžeš přeskočit. Z nabízených možností odpovědi vyber vždy jednu, která nejlépe vystihuje Tvůj názor na příslušnou otázku. Zakroužkuj „a“ „b“ nebo „c“ před touto odpovědí. Pokud se spleteš, přeškrtni chybnou odpověď a zakroužkuj správnou. Jestliže si s něčím nebudeš vědět rady, obrať se na učitele. **DOTAZNÍK SE NEPODEPISUJE.**

### JÁ A MŮJ UČITEL NA HUDEBNÍ NÁSTROJ

1. Dává Ti učitel na výběr, které skladby bude hrát?  
a) Ano, vždy  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nikdy
2. Máš možnost vybrat si na hodině, kterou skladbou, etudou či stupnicí začneš?  
a) Ano, vždy  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nikdy
3. Máte na hodině vyhrazený čas, kdy si můžeš přinést cokoli co bys chtěl hrát?  
a) Ano, máme  
b) Máme, ale jen občas  
c) Nemáme
4. Máš možnost využít své nápady (dynamiku, prstoklad atd.) v právě nacvičované skladbě?  
a) Ano, vždy  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nemám
5. Povídáš si se svým učitelem o tom, co se Ti během týdne přihodilo?  
a) Ano, často  
b) Ano, občas  
c) Nikdy

6. Když máš nějaký problém, svěříš se s ním svému učiteli?  
a) Ano, často  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nikdy
7. Považuješ svého učitele:  
a) Spíše za staršího kamaráda  
b) Spíše za hodného učitele  
c) Za jakéhokoliv jiného učitele
8. Těšíš se na učitele když jdeš na hodinu nástroje?  
a) Ano  
b) Spíše ano  
c) Ani ne
9. Je Ti vždy jasné, co od Tebe učitel požaduje?  
a) Ano, vždy  
b) Někdy si nejsem jistý, co po mně chce  
c) Často si nejsem jistý
10. Dá Ti učitel hned najevo, že se mu něco nelíbí?  
a) Ano, vždy  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nikdy
11. Pochvází Tě učitel když se Ti na hodině něco povede?  
a) Ano, vždy  
b) Ano, ale jen občas  
c) Nikdy

12. Myslíš si, že víš přesně co máš a nemáš na hodině dělat, aby byl učitel spokojený?

- a) Ano, vím to přesně
- b) Občas si nejsem jistý
- c) Nikdy si nejsem jistý

13. Zajímá se učitel o to, jestli Tě hra na nástroj baví?

- a) Ano, často
- b) Ano, ale jen občas
- c) Nikdy

14. Cítíš z chování učitele, že mu na tom, aby ses něco naučil, záleží?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne

15. Poznává Ti Tobě učitel hned, že něco z toho, co na hodině hraje, Tě nebaví?

- a) Ano
- b) Ano, ale musím to dát viditelně najevo
- c) Nepoznává

16. Když se Ti stane, že jsi přes týden moc necvičil/a, cítíš ze svého učitele, že ho to mrzí?

- a) Ano, vždy
- b) Ano, někdy
- c) Nikdy

17. Když doma poctivě nacvičíš nějakou skladbu, nechá Ti ji učitel zahrát na vystoupení/dílně?

- a) Ano, vždy
- b) Ano, ale jen občas
- c) Nikdy

18. Překvapí Tě někdy učitel na hodině s něčím, kde musíš využít všechno co ses naučil?

- a) Často
- b) Občas
- c) Nikdy

19. Upozorňuje Tě učitel na zajímavé koncerty?

- a) Ano, často
- b) Ano, občas
- c) Nikdy

20. Půjčuje Ti učitel zajímavá hudební CD?

- a) Ano, často
- b) Ano, občas
- c) Nikdy

21. Připadá Ti někdy hrani na hodině tak náročné, že máš pocit, že to nezvládáš?

- a) Náročné je, ale mám vždy pocit, že to zvládám
- b) Občas mám pocit, že to nezvládám
- c) Často mám pocit, že to nezvládám

22. Kolik toho po Tobě učitel na nástroj chce?

- a) Chce toho hodně, ale zvládám to
- b) Chce toho hodně a občas to přestávám stíhat
- c) Chce toho tolik, že to nestíhám

23. Připadá Ti někdy hrani na hodině tak lehké, že se nudíš?

- a) Nikdy
- b) Ano, občas
- c) Ano, často

24. Za jaké hudební výkony Tě učitel chválí?

- a) Jen za opravdu dobré výkony
- b) I za „normální“ výkony
- c) Chválí mě skoro za vše

Nyní máš dotazník vyplněný. Překontroluj si prosím, zda jsi skutečně vyplnil/a všechny položky. Pokud ano, odevzdej dotazník učiteli.

**DĚKUJEME ZA PEČLIVÉ VYPLNĚNÍ  
DOTAZNÍKU**

## DOTAZNÍK "FLOW"

## DOTAZNÍK UČITELE

## NEOPS

## DÍVKY

|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

N	E	O	P	S
---	---	---	---	---

35	41	33	38	28
23	36	27	29	36
22	39	38	29	23
17	36	30	29	34
11	41	32	38	25
22	34	30	35	38
19	38	26	22	29
25	48	31	34	29
44	25	42	27	28



33	12 kytara	5	2 3 2 1 2 4 4 2 3 3 1 4 0 2 1 1 2 2	39	2 1 0 1	4	2 0 1 1	4	1 1 2 2	6	1 2 2 0	5	1 1 2 0	4	2 2 1 1	6
34	12 klávesy	5	1 3 0 1 2 4 2 1 1 1 1 1 1 2 0 1 2 3	27	2 2 1 2	7	2 1 1 1	5	1 2 2 2	7	1 1 1 1	4	1 0 2 0	3	1 2 1 1	5
35	11 kytara, klavír	5; 3	1 0 2 0 3 0 3 4 4 2 2 2 3 1 2 2 2 4	37	1 1 1 1	4	1 0 1 1	3	2 2 2 2	8	1 2 2 2	7	1 1 2 1	5	1 2 1 1	5
36	12 kytara	1	2 0 3 3 3 2 4 4 2 3 3 4 3 2 2 2 4 2	45	0 1 1 1	3	0 0 1 2	3	1 0 1 1	3	1 2 1 1	3	1 1 1 0	3	2 2 2 1	7
37	12 klavír	6	0 2 2 1 2 1 4 2 1 1 2 1 1 2 1 2 1 2	28	1 0 1 0	2	1 0 0 1	2	1 2 1 1	5	1 1 1 2	5	1 2 2 0	5	1 1 2 2	6
38	11 klavír	6	4 2 4 3 1 1 4 2 2 3 2 2 3 3 2 3 3 2	66	1 0 0 1	2	2 1 1 1	5	1 1 2 1	5	2 1 2 2	7	1 1 1 0	3	1 1 2 1	5
39	16 housle	8	2 3 3 3 2 0 4 3 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2	38	2 1 0 2	5	2 1 1 1	5	1 2 2 2	7	2 2 2 2	8	1 0 1 1	3	1 1 2 1	5
40	22 housle	6	4 4 3 4 3 4 4 4 3 2 4 2 4 2 4 3 4 4	52	1 1 2 2	6	1 1 2 2	6	2 2 2 2	8	2 2 2 1	7	1 2 1 0	4	2 2 2 2	8
41	17 housle	10	2 1 4 2 3 3 2 3 2 2 2 2 3 3 1 2 3 2	42	2 1 1 2	6	1 0 1 1	3	2 2 2 1	7	1 2 1 1	5	1 1 2 1	5	2 2 1 2	7
42	19 housle	13	2 3 4 1 4 2 1 4 2 2 2 2 3 3 2 1 2 1	41	1 1 0 2	4	1 0 1 1	3	2 2 2 2	8	1 2 2 1	6	0 1 2 1	4	1 2 2 2	7

22	28	30	32	26
29	37	47	20	41
18	34	24	34	34
32	33	31	30	25



# CHLAPCI

## DOTAZNÍK "FLOW"

## DOTAZNÍK UČITEL

## NEOPS

																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					</
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----

N	E	O	P	S

36	38	38	30	3
20	32	26	29	2
	39	31	20	6
10	43	18	36	3
23	31	23	30	3
20	25	24	22	2
18	43	29	26	3
19	32	26	35	3
28	13	37	35	1
15	39	31	35	3
24	38	26	30	3
21	29	23	22	2
16	29	31	29	3
16	32	23	26	3
23	46	35	19	3
19	35	27	29	2
12	24	44	3	

20	39	22	27	2
23	30	29	34	2
24	41	27	37	1
38	35	31	26	2
3	48	24	30	2
5	43	31	31	3
27	28	33	29	2



	průměr d	průměr ch	průměr celkem
průměr flow	43,14	41,24	42,19

	průměr d (fv)
N	23,56
E	37,11
O	33,67
P	29,22
S	31,44

	průměr d (fn)
N	26,75
E	34,00
O	29,50
P	33,50
S	28,25

	průměr ch (fv)
N	18,75
E	28,67
O	29,67
P	27,33
S	30,25

	průměr ch (fn)
N	21,33
E	33,00
O	28,25
P	28,75
S	26,17

	průměr d (fv)	průměr ch (fv)	průměr kategorie fv
N	23,56	18,75	21,15
E	37,11	28,67	32,89
O	33,67	29,67	31,67
P	29,22	27,33	28,28
S	31,44	30,25	30,85

	průměr d (fn)	průměr ch (fn)	průměr kategorie fn
N	26,75	21,33	24,04
E	34,00	33,00	33,50
O	29,50	28,25	28,88
P	33,50	28,75	31,13
S	28,25	26,17	27,21

	průměr d (FV)
autonomie	4,29
důvěra	5,33
zpětná vazba	6,71
zájem učitele	5,86
příležitosti	4,19
adekvát. náročnost učitele	6,24

	průměr d (FN)
autonomie	4,14
důvěra	3,81
zpětná vazba	6,71
zájem učitele	5,62
příležitosti	4,00
adekvát. náročnost učitele	5,71

	průměr ch (FV)
autonomie	4,95
důvěra	5,47
zpětná vazba	6,74
zájem učitele	5,63
příležitosti	4,47
adekvát. náročnost učitele	6,26

	průměr ch (FN)
autonomie	4,89
důvěra	4,33
zpětná vazba	6,44
zájem učitele	5,50
příležitosti	4,17
adekvát. náročnost učitele	5,39

	průměr d (FV)	průměr ch (FV)	průměr kategorie FV
autonomie	4,29	4,95	4,62
důvěra	5,33	5,47	5,40
zpětná vazba	6,71	6,74	6,73
zájem učitele	5,86	5,63	5,74
příležitosti	4,19	4,47	4,33
adekvát. náročnost učitele	6,24	6,26	6,25

	průměr d (FN)	průměr ch (FN)	průměr kategorie FN
autonomie	4,14	4,89	4,52
důvěra	3,81	4,33	4,07
zpětná vazba	6,71	6,44	6,58
zájem učitele	5,62	5,50	5,56
příležitosti	4,00	4,17	4,08
adekvát. náročnost učitele	5,71	5,39	5,55

## ABSTRAKT

Hudební vzdělávání má v České republice dlouholetou tradici. Jeho cílem je v dnešní době nejen rozvoj osobnostních vloh a schopností především dětí a mladých lidí čímž přispívá k vytváření kulturní a umělecké platformy společnosti. Jde také o vytvoření pozitivního vztahu k hudebním činnostem a hudbě vůbec, aby se tyto aktivity staly součástí životního stylu jedince. Pozitivní zážitky z hudebních činností mohou tomuto nasměrování jedince pomoci. Hudební vzdělávání se realizuje na hudebním oboru v základních uměleckých školách (dále jen ZUŠ). Rigorózní práce se zabývá problematikou motivace hlubokým zaujetím činností *flow* a tyto poznatky se snaží využít v hudebním vzdělávání. Dalším předmětem zájmu jsou konkrétní faktory podporující navození stavu *flow* při cvičení na hudební nástroj. Jsou hledány souvislosti jednak mezi osobnostní výbavou žáka a schopností zažívat *flow* při autoregulovaném cvičení na nástroj, jednak je zkoumán vliv výchovně-vzdělávacího stylu učitele na tento typ motivace.

## ABSTRACT

The musical education has a long tradition in the Czech Republic. Nowadays its aim is not only the development of personality abilities and competences of children and young people so it helps to make cultural and artistic platform of the society, but it is also focused on making positive relations to music and musical activities and its integration into a person's lifestyle. Positive experiences from musical activities can help a person to be directed in this way. The musical education takes place in elementary artistic schools (ZUŠ). The thesis is focused on questions of motivation through deep absorption into a „*flow*“ activity and how to use this in musical education. It is also focused on concrete factors that support the induction into the „*flow*“ state while practising on a musical instrument. In the thesis are also described the relations between students personality and his or her ability to experience the „*flow*“ state during the self-controlled musical instrument practise and the influence of teacher's educational and pedagogical style on this type of motivation.

Souhlasím s tím, aby moje rigorózní práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Hradci Králové dne 12.7. 2009

.....  
podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Bydliště	Datum	
			půjčení	vrácení
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				